

Diss. Münster

Göstemeyer. karl-Fr.

1983

Erziehungswissenschaft

PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFTLICHE SYNTHESIS.

- Zur Dialektik von Menschheits- und Gesellschafts-
bildung bei Hobbes, Sextro und Jachmann.

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Karl-Franz Göstemeyer

aus Freckenhorst

1983

Tag der mündlichen Prüfung: 14. Juli 1983

Dekan: Prof. Dr. M.E. Brockhoff

Referent: Prof. Dr. Dietrich Benner

Korreferent: Dr. Herwart Kemper (Priv. Doz.)

PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFTLICHE SYNTHESIS

zur dialektik von menscheits- und
gesellschaftsbildung bei hobbes
sextro und jachmann

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT S. 2

ZUM VERHÄLTNIS VON PÄDAGOGIK,
ARBEIT UND POLITIK BEI
THOMAS HOBBS S. 6

ZUM VERHÄLTNIS VON PÄDAGOGIK,
ARBEIT UND POLITIK BEI
HEINRICH PHILIPP SEXTRO S. 59

ZUM VERHÄLTNIS VON PÄDAGOGIK,
ARBEIT UND POLITIK BEI
REINHOLD BERNHARD JACHMANN S. 113

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK S. 208

ANMERKUNGEN S. 227

LITERATURVERZEICHNIS S. 253

ERZIEHUNG

LEHRBUCH

UND

FÜR DEN LEHRER

DES GYMNASIUMS

GEHILFENSCHAFTE

VORWORT

DES VERFASSERS

UND DES VERLEGEREN

BEI DER VERLAGS-ANSTALT

DES VERFASSERS

UND DES VERLEGEREN

BEI DER VERLAGS-ANSTALT

VERLAGS-ANSTALT

VERLAGS-ANSTALT

VERLAGS-ANSTALT

VERLAGS-ANSTALT

VERLAGS-ANSTALT

VERLAGS-ANSTALT

"Arbeit ist ... Grundbedingung menschlichen Lebens. ... Arbeit, zu der angeleitet, die gelernt werden muß, bietet damit auch den dauerhaften Basisbegriff jeder Pädagogik. Je präziser sich diese darauf einstellt, um so differenzierter wird sie demnach auch ihre Theorie ausbauen, ihre Praxis gestalten können." (1)

Gamms dankenswerte Aussage über den Zusammenhang von Pädagogik und Arbeit verdunkelt, was sie erhellen will. "Arbeit" ist nicht nur der "Basisbegriff jeder Pädagogik"; sie ist auch Basis der Erkenntnis und der praktischen Gültigkeit dieses spezifischen Zusammenhangs von Arbeit und Pädagogik. Erst eingedenk der historischen Grenzen des "Basisbegriff(s)" erhellen sich die historischen Bedingungen ihrer Möglichkeit wie ihrer Notwendigkeit, ihr eigentlicher Inhalt und ihre historische Aufgabe.

Die "Abstraktion der Kategorie 'Arbeit', ... Arbeit sans phrase" ist "in der Bestimmtheit dieser Abstraktion ... das Produkt historischer Verhältnisse" und besitzt "ihre Vollgültigkeit nur für und innerhalb dieser Verhältnisse" (2).

Die "...Abstraktion Arbeit (ist) überhaupt nicht nur das geistige Resultat einer konkreten Totalität von Arbeiten. Die Gleichgültigkeit gegen die bestimmte Arbeit entspricht einer Gesellschaftform, worin die Individuen mit Leichtigkeit aus einer Arbeit in die andere übergehen und die bestimmte Art der Arbeit ihnen zufällig, daher gleichgültig ist. Die Arbeit ist hier nicht nur in der Kategorie, sondern in der Wirklichkeit als Mittel zum Schaffen des Reichums überhaupt geworden, und hat aufgehört, als Bestimmung mit den Individuen in einer Besonder-

heit verwachsen zu sein. ... Hier (in der bürgerlichen Gesellschaft; K.F.G.) also wird die Abstraktion der Kategorie 'Arbeit', 'Arbeit überhaupt', Arbeit sans phrase ... erst praktisch wahr." (3)

Und so, wie die Kategorie abstrakte Arbeit erst in der bürgerlichen Gesellschaft praktisch wahr und bedeutsam wird, so wird auch jene Pädagogik, deren Bezogenheit auf Arbeit - sans phrase, ohne weitere Bestimmung - Gamm konstatiert und postuliert, erst mit der bürgerlichen Gesellschaft möglich, notwendig und praktisch wahr.

Gamms Aussage über den Zusammenhang von Arbeit und Pädagogik ist also dahingehend zu präzisieren, daß die abstrakte Arbeit der Basisbegriff jeder (bürgerlichen) Pädagogik ist und daß sich deren Fruchtbarkeit danach bestimmt, wie präzise sie sich auf die jeweiligen Entwicklungsstadien und Entwicklungsformen der Produktions- und Vergesellschaftungsprinzipien abstrakter Arbeit einstellt.

Die sich als allgemeine Vernunft der bürgerlichen Gesellschaft gerierenden Prinzipien abstrakter Arbeit mit den heranwachsenden Individuen zu vermitteln und diese zu befähigen, die gesellschaftliche Synthesis nach Maßgabe dieser Prinzipien beständig zu reproduzieren und fortzuentwickeln - was nach dem Zerfall des "praktischen Zirkels" (4) der traditionellen Gemeinschaften sich als fortwährende Aufgabe stellt - , ist Ziel und historische Funktion der Pädagogik, solange diese Form gesellschaftlicher Synthesis fortdauert.

Wie die Pädagogik die zeitgenössische Form und die historische Möglichkeit der gesellschaftlichen Synthesis jeweilig reflektierte und fortentwickelte,

soll in der vorliegenden Schrift an Hand der pädagogischen Entwürfe des Thomas Hobbes, des Heinrich Philipp Sextro und des Reinhold Bernhard Jachmann für die bürgerliche Gesellschaft in statu nascendi, im - allgemeine Strukturen der Vermittlung von Pädagogik und gesellschaftlicher Wirklichkeit erhellenden - Prozeß ihrer Durchsetzung, rekonstruiert werden.

ZUM VERHÄLTNIS
VON PÄDAGOGIK, ARBEIT UND POLITIK
--
BEI
THOMAS HOBBS

"Ein Edler zog ferne in ein Land, daß er ein Reich einnahm und dann wiederkäme. Dieser forderte zehen seiner Knechte und gab ihnen zehn Pfund und sprach zu ihnen: Handelt, bis daß ich wiederkomme." (1) Mit diesem Gleichnis aus dem Neuen Testament, mit dem Willms seine Analyse des Hobbesschen "System(s)" (2) eröffnet, ist der bürgerlich-revolutionäre Anspruch des Hobbes ebenso vortrefflich erfaßt wie dessen Verhaftung in der "christlichen Bestimmung von Herkunft und Zukunft". (3) Das "Pfund" (4), bzw. die "natürliche Vernunft" (5), die Gott den Menschen für die Zeit seiner Abwesenheit gegeben hat, ist nicht dazu da, es zu vergeuden oder zu konservieren; es ist den Menschen gegeben worden, damit sie im Schweiß ihres Angesichtes mit dem Pfund "wuchern" (6), um schon während der Zeit der Abwesenheit Gottes irdische "Gerechtigkeit" und irdischen "Frieden" (7) erwerben zu können (8).

Der Erwerb von Gerechtigkeit und Frieden schon auf der Erde ist aber nicht voraussetzungslos und schon gar nicht unproblematisch. Die Menschen sind zwar alle der Vernunft theoretisch zu befähigen; in ihren Handlungen aber zeigen sie noch praktisch die Ohnmacht der Vernunft. Die Mehrheit der Menschen orientiert sich in ihren Handlungen nur dann an der Vernunft, wenn es ihrer Interessenlage opportun erscheint. Ansonsten nehmen die die "Gewohnheit" (9), das "Beispiel" (10), den "Rat und die Autorität" (11) anderer Menschen zur Richtschnur ihres Handelns. Kurz: Die Mehrheit der Menschen "(achtet) weniger auf den Weg, auf dem sie geht, als auf das Licht, das andere Leute vor ihr hertragen." (12)

Diese beiden sich bedingenden Elemente, nämlich die Instabilität in den Handlungsorientierungen der Menschen und ihre Abhängigkeit von Handlungsorientierungen, die andere Menschen verkörpern, bestimmen bei Hobbes die frühbürgerliche Form der Aufklärung. Aus der Annahme, daß der "Grund, weshalb die Lehre von Recht und Unrecht mit Feder und Schwert ständig umstritten wird" (13), vornehmlich darin besteht, daß die Menschen sich noch von außen her leiten lassen, folgt für Hobbes nämlich nicht, daß Außenleitung und Aufklärung des Menschen sich einander ausschließen. Wenn, was für Hobbes evident ist, der Mensch zu seinem eigenen Unglück auf den Gebrauch seiner eigenen Vernunft verzichtet und sich statt dessen an den Lichtern anderer Menschen orientiert, dann ist es für Hobbes ebenso evident, zum Wohle des Menschen ihm nun ein wissenschaftlich-sachliches und dennoch zugleich personales Licht voranzutragen, welches alleinig erlaubt, sich von der Beliebigkeit und Unwissenschaftlichkeit der bisherigen Orientierung zu befreien.

Aufklärung ist also bei Hobbes nicht gegen jegliche Form von Außenleitung gerichtet; sie ist vielmehr auf Außenleitung funktional bezogen. Mittels der Aufklärung wird dem Menschen nur erlaubt, sich von seiner falschen Orientierung zu befreien, und die als richtig bestimmte Orientierung, die Hobbes im Leviathan sichtbar inthronisiert, als eigene Handlungsorientierung anzuerkennen. Die Außenleitung des Menschen durch den Leviathan ist bei Hobbes also nicht nur Mittel zum Zwecke der Aufklärung, sondern zugleich auch Zweck der Aufklärung selbst. Die Rücknahme der Aufklärung in

Anleitung zu normierter Aufklärung ist nicht grundlos.

"Wenn ... jetzt der Krieg mit den Schwertern und der Krieg mit den Federn kein Ende nimmt; wenn die Kenntnis des Rechts und der natürlichen Gesetze heute nicht größer ist als in alten Zeiten; wenn jede Partei ihr Recht mit Aussprüchen der Philosophen unterstützt; wenn dieselbe Handlung von dem einen gelobt und von dem andern getadelt wird; wenn derselbe Mensch heute das billigt, was er morgen verdammt, und wenn er die eigenen Taten anders beurteilt, sofern sie andere tun: so sind dies überaus deutliche Zeichen, daß die bisherigen Schriften der Moralphilosophen zur Erkenntnis der Wahrheit nichts beigetragen haben. Sie haben wohl gefallen, aber den Geist nicht erleuchtet, vielmehr durch eine schöne, den Neigungen schmeichelnde Darstellung blindlings angenommene Meinung befestigt. Es ist diesem Teile der Philosophie wie den öffentlichen Landstraßen ergangen: alle Welt wandelt darauf, man geht auf ihnen hin und her, der eine zur Erholung, der andere zum Streit; aber gesät wird darauf nichts." (14) Wer, wie Hobbes aber säen und in möglichst kurzer Zeit auch güldene Früchte ernten will, der kann sich - wie aus dem Zitat deutlich wird - weder auf die traditionelle noch auf die aktuelle Moralphilosophie verlassen; dann wäre er verlassen. Nahezu alleinig der Teil der Philosophie, der "die Figuren behandelt" (15), hat bewiesen, daß er zum Wohle aller Menschen Fortschritt und Sicherheit erzeugt hat.

"(A)lles, was dem menschlichen Leben an Nutzen zufällt, sei es aus der Beobachtung der Gestirne

oder der Beschreibung der Länder oder der Einteilung der Zeit oder weiten Seereisen, ebenso alles Schöne an den Gebäuden, alles Feste an den Schutzwehren, alles Wunderbare an den Maschinen, alles endlich, was die heutige Zeit von der Barbarei vergangener Jahrhunderte unterscheidet, ist beinahe nur der Geometrie zu verdanken; denn selbst das, was wir der Physik verdanken, verdankt diese erst der Geometrie." (16) Die Geometrie bzw. - wie Hobbes auch sagt - die "reine Mathematik" (17) als "Wissen von Folgen, die sich aus einer Behauptung für andere ergeben" (18), ist für Hobbes die einzige Wissenschaft, die ein absolut sicheres Wissen verkörpert. Dann in ihr ist nicht Gott, sondern einzig und allein der Mensch die Ursache der Gebilde. Die Welt der Geometrie ist also, weil in sie nichts eingeht, von welchem nicht der Mensch die Ursache ist, die gelungene Nachahmung der Schöpfung.

Wenn aber eine "demonstrative Erkenntnis a priori ... uns (Menschen; K.-F.G.) nur von Dingen möglich (ist), deren Erzeugung von der Willkür der Menschen selbst abhängt" (19); und wenn zugleich, wie Hobbes zugibt, die Physik letztlich vom "Gegebenen und nicht vom Konstruieren abhängig ist" (20), bedarf es der Erklärung, warum die Physik, obwohl sie es mit Ursachen zu tun hat, deren Schöpfer Hobbes zufolge ja letztlich der Mensch nicht sein kann, dennoch auch Ergebnisse hervorbringen kann, die es zum Wohle aller Menschen ermöglicht haben, daß sich die "heutige Zeit von der Barbarei der vergangenen Jahrhunderte unterscheidet." (20)

Hobbes unterscheidet zu diesem Zweck zwischen

Geometrie und "wahre(r)" (22) Physik. Die empiristische Physik als Wissenschaft "ohne Geometrie" (23) ist Zeitvergeudung. Ihr Rückschließen von Erscheinungen auf vorhergehende Ursachen bleibt praktisch hilflos, da die konkrete Erforschung der "Bahnen" der "Bewegungen" allererst die von "universalen", "von Natur aus bekannt(en)" "Prinzipien" (24) geleitete Erforschung der Bewegungen der "Bahnen schlechthin" (25) erfordert. Physik, die den Namen wissenschaftlich verdient, ist also gezwungen, ihre nur a posteriori mögliche Beweisführung in den Primat einer apriorischen Demonstration zu stellen. Nur unter dieser Voraussetzung ist es ihr möglich, Aussagen über den ursächlichen Zusammenhang der Naturerscheinungen zu machen, die zwar nicht absolut sicher, aber immerhin möglich sind. Die Natur bleibt den Menschen für Hobbes also prinzipiell unerklärbar. Weil aber die Physik, also die Wissenschaft von der Natur, nicht frei von menschlicher Konstruktion ist, reicht diese Art der Verbindung von Physik und Geometrie und das aus ihr resultierende hypothetische Wissen dennoch aus, die Menschen "zu Herren und Eigentümern der Natur zu machen." (26)

Auch wenn Hobbes nicht ausführt, wieso die politisch konstituierten Menschen zu "ersten oder universalen Urteilen" (27), die unabhängig von Ort und Zeit ihre Gültigkeit haben und die frei von politischem Anspruch sind, gelangen können, so ist für Hobbes offensichtlich, daß mit der Hineinstellung der Physik in den Primat reiner Mathematik das Problem der äußeren Naturbeherrschung praktisch-erfolgreich, sachrational und unpolitisch lösbar ist.

Mit dieser Lösung des Verhältnisses von reiner Mathematik und äußerer Natur scheint auch die Lösung für das Verhältnis von reiner Mathematik und menschlicher Natur vorweggenommen zu sein. Denn die politische Wissenschaft, die dieses Verhältnis thematisiert, orientiert sich ebenso an reiner Mathematik wie ihre Voraussetzung, die menschliche Natur, Bestandteil der physikalisch begriffenen Natur ist. Indem aber Hobbes darauf besteht, daß, obwohl der Mensch sich bewegendes Material ist, die politische Wissenschaft nicht - wie die Physik - unter die "gemischt mathematisch(en)" (28) Wissenschaften fällt, ihr Wissen somit kein hypothetisches, sondern ein a priorisch beweisbares Wissen ist, gibt er schon frühzeitig zu erkennen, daß seine politische Wissenschaft gerade in ihrem geometrischen Anspruch politisch bestimmt ist:

Der Mensch erobert - hypothetisch fortschreitend - die Natur und ist dennoch, eben weil die Natur ihm letztlich unverfügbar ist, weder in der Lage, ihren Widerstand zu brechen, noch ist er in der Lage, eine Revolte der Natur prinzipiell auszuschließen. Mit der äußeren Natur ist somit kein Frieden möglich. Soll aber die Zukunft der bürgerlichen Gesellschaft nicht negiert werden, so muß der Frieden innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft herstellbar sein. Zu diesem Zweck ist es nötig, den der Reflexion fähigen Körper Mensch im Wissen darum, daß er geometrisch nicht auflösbar ist, dennoch denkerisch derart zu formieren, daß der sichere geometrische Zugriff auf ihn dennoch unmittelbar möglich wird.

Der Versuch, den Menschen als physikalischen Kör-

per anzuerkennen und ihm zugleich mittels der Geometrie eine selbstbestimmte Zukunft zu eröffnen, ist, was seine systematische Seite betrifft, das genuine Verdienst des bürgerlichen Denkers Hobbes. Er verweist aber zugleich auf historische gesellschaftspolitische Voraussetzungen, welche als politisch zu überwindender Bezugspunkt des Hobbes'schen Denkens schon derartig verfaßt sind, daß das Hobbessche Sollen dem vorfindlichen Sein nicht abstrakt gegenübersteht.

Der Mensch, so pintiert Willms (29), erfährt angesichts der zerfallenden mittelalterlichen "vernünftige(n) Ordnung der Welt zum Guten" (30) nicht nur, daß die Wirklichkeit nur eine "gemeine Welt" aus "Klötze(n) und Steine(n)" (31), sondern auch, daß der Mensch selbst nur Material im politischen Zusammenhang der Welt ist; und er erfährt darüber hinaus, daß er mit dem Verlust des mittelalterlich schützenden Daches nun gezwungenermaßen aufgefordert ist, sein Dasein und seine Zukunft selbst in die Hände zu nehmen. Mit anderen Worten: Indem Hobbes die "Immanenz in Material und Subjekt" "polarisiert", um den "Materialismus" als "die andere Seite der Autonomie" (32) und umgekehrt darzustellen, knüpft er in seinem Denken an "die Grunderfahrung des Zeitalters" (33) an:

"Nachvollziehbar ohne die Physik ist eben dies, daß der Mensch sich als der einzelne als Subjekt in autonomer Bestimmung erfährt" (34); und nachvollziehbar ohne physikalische und geometrische Kenntnisse ist auch, daß die Menschen, weil sie sich nun ihre Zwecke alleinig setzen, "von irgendeiner Macht in Schranken gehalten werden müssen,

weil die Menschen sich sonst gegenseitig bekämpfen und bekriegen würden" (35). Nachvollziehbar ohne geometrische Kenntnisse ist aber nicht, wie die wissenschaftlich oder unwissenschaftlich gewonnenen Elemente und Prinzipien menschlichen Handelns so angeordnet werden können, daß die Vernunft der Anordnung nicht "wider den Menschen ist" (36).

Indem Hobbes den Garanten für dieserart vernünftige Anordnung der Gesellschaft in der u.a. an Galilei und Harvey anschließenden Methode der Resolution und Komposition sieht, verändert sich diese in ihrer Übertragung auf das gesellschaftliche Handeln der Menschen mit dem Ziel, den Menschen zu seinem eigenen Besten in den Primat einer sachrationalen Außenleitung zu stellen, in einen politisch-normativen Anspruch, der im geometrisch-sachlichen Gewande auftritt: "Bei der Rekonstruktion einer geometrischen Figur ist das Resultat mit der vorgefundenen Figur identisch, obgleich der tatsächliche Weg ihrer ursprünglichen Konstruktion nicht unbedingt mit der idealen, ökonomischen Konstruktionsweise Übereinstimmen muß. Hin- gegen führt die Rekonstruktion eines Staates nach den in der Analyse ermittelten idealen Konstruktionsregeln zu einem Resultat, das sich erheblich vom Ausgangsstaat unterscheidet, obwohl die einfachen Elemente und die sie regierenden Prinzipien in beiden Fällen identisch sein müssen, denn sie wurden erst aus der Resolution des bestehenden Staates gewonnen. In der Resolution wurde ermittelt, was die Menschen, ihre Leidenschaften und deren Wirkungsweisen sind. Die synthetische Rekonstruktion beweist, wie ein bürgerliches Gemeinwesen konstruiert sein muß, wenn es sich in Über-

einstimmung mit der Natur des Menschen befinden soll." (37)

Die von Hobbes konzipierte Überführung des Menschen vom natürlichen in den bürgerlichen Zustand mag den normativ-politischen Anspruch seiner Sozialgeometrie in ihrer gesellschaftlichen und in ihrer pädagogischen Dimension verdeutlichen.

"Der Zustand der Menschen außerhalb der bürgerlichen Gesellschaft" (38) entspricht nicht dem realhistorischen Leben der Menschen in der vorbürgerlichen Gesellschaft. Der "Naturzustand" (39) der Menschen, wie Hobbes im Wissen um die Differenz zur Tradition "die Lage der Menschen in bloßer Natur" (40) sich "zu nennen ... erlaub(t)" (41), ist vielmehr der Versuch, die Handlungen der Menschen innerhalb der bürgerlich werdenden Gesellschaft ohne eine allgemein-verbindliche und von allen Menschen für alle Menschen legitimierte Handlungsorientierung, genauer: ohne die Existenz des bürgerlichen Staates zu denken. Die Handlungen der Menschen im Naturzustand sind also keine natürlichen Bewegungen im strengen Sinn. Sie sind vielmehr schon durch die sich entwickelnde bürgerliche Gesellschaft vermittelt und nehmen somit erst im Resultat ihrer Reduktion auf mechanisch-materialistische Abläufe den Schein einer nicht-vergesellschafteten und damit unpolitischen Bewegung an. In den Worten von Hobbes: "Bei der Ermittlung des Rechts des Staates und der Pflichten der Bürger (muß) der Staat zwar nicht aufgelöst, aber doch gleichsam als aufgelöst betrachtet werden, d.h. es muß richtig erkannt werden, wie die menschliche Natur geartet ist, wieweit sie zur Bildung des Staates geeignet ist oder nicht, und wie die Menschen sich zusammentun müssen, wenn

sie eine Einheit werden wollen." (42) Nur auf diesem Wege kann die bisher unzureichend staatlich-verfaßte Gesellschaft nun so staatlich verfaßt werden, daß sie zu "eine(r) uneinnehmbare(n) Festung" (43) wird.

Die Analyse des nicht-staatlich geordneten Gemeinwesens, die Hobbes dem Leser bezeichnenderweise vorenthält, führt ihn zunächst einmal zu dem Ergebnis, daß der Mensch sich bewegende Materie ist. Mit der Zeugung wird eine "vital(e)" "Bewegung" (44) initiiert, die für den Menschen von doppelter Bedeutung ist.

Sie reguliert nicht nur alle Bewegungen des menschlichen Organismus, soweit diese ohne Hilfe der Vorstellung reguliert werden können; sie ist auch entscheidend an der Initiierung der "animalische(n)" bzw. "willentliche(n) Bewegung" (45) des Menschen beteiligt. Zwar wird die willentliche Bewegung des Menschen durch die Bewegung eingeleitet, die ein dem Menschen äußerliches Ding in ihm hervorruft. Indem diese äußerlich eingeleitete Bewegung aber auf die schon existente vitale Bewegung des Körpers trifft und diese entweder hemmt oder fördert, entstehen im Organismus letztlich von der vitalen Bewegung erzeugte "kleine Anfänge" einer "Bewegung" (46), die darüber entscheiden, ob der betreffende äußere Gegenstand verlangenswert oder verabscheuenswert ist und die diese Entscheidung in der Handlung des Menschen offen-motorisch sichtbar werden lassen. Die kleinen Anfänge der willentlichen Handlung, die Hobbes "Streben" (47) nennt, ermöglicht somit, daß nicht äußere Dinge oder andere Menschen über den Menschen verfügen,

sondern daß der Mensch alleinig - und zwar jeder für sich allein - für sich bestimmt, was für ihn gut oder schlecht ist. Kurz: Hobbes' Analyse der menschlichen Natur zeigt für ihn, daß jeder Mensch trotz ~~der~~ heteronomer Bestimmung subjektiv-vernünftiger Autonomie fähig ist.

Die derart geometrisch-physikalisch bestimmte Autonomie (*) des Menschen beweist zwar, daß der vorgängige revolutionäre Anspruch des Bürgertums nach Autonomie für alle Menschen seine Berechtigung hat, weil er nicht gegen die Natur aller Menschen, sondern der Natur aller Menschen gemäß ist; sie zeigt in ihren Folgen aber auch, daß der Menschheitsanspruch des Bürgertums unter der Voraussetzung einer nur subjektiv-vernünftigen Autonomie ein Widerspruch in sich selbst ist.

Der Mensch ist - im Unterschied zum Tier - für Hobbes nicht alleinig gegenwartsbezogen, sondern besonders auf Grund der ihm allein von Gott zugestandenen Reflexionsfähigkeit mittels Sprache zukunftsorientiert. Die Sprache ermöglicht es ihm, die Erfahrungen und Realisierungsvoraussetzungen seines Strebens begrifflich zu speichern und somit durch die Reaktivierung der Vergangenheit in der Gegenwart darauf zu reflektieren, ob ein Gegenstand, der eventuell in einer früheren Handlungssituation ihm als verabscheuenswert erschien,

(*) Autonomie ist hier zunächst einmal im Sinne von Selbstbezug gemeint. Inwieweit der Mensch bei Hobbes im unverkürzten Sinne des Wortes autonom werden kann, ist zu zeigen.

nun erstrebenswert erscheint (*) und - wenn er nun begehrenswert ist - auf welchem Wege er in Berücksichtigung der gegebenen Machtmittel (**) zweckmäßig erlangt werden kann.

Damit ist zugleich darauf verwiesen, daß der (bürgerliche) Mensch, den selbst der "künftige Hunger hungrig" (48) macht, nicht von der Entscheidung darüber, ob ihm ein Gegenstand gefällt, sondern einzig und allein von seiner tatsächlichen Erlangung satt wird. "Glückseligkeit ist ein ständiges Fortschreiten des Verlangens von einem Gegenstand zu einem anderen, wobei jedoch das Erlangen des einen Gegenstandes nur der Weg ist, der zum nächsten Gegenstand führt. Der Grund hierfür liegt darin, daß es Gegenstand des menschlichen Verlan-

(*) Abgesehen davon, daß die Festlegung dessen, was begehrenswert erscheint, nicht prinzipiell, sondern situativ festgelegt wird, kann auch die situative Festlegung des Begehrenswerten nicht problemlos sein: "Entstehen im menschlichen Geist abwechslungsweise Neigungen und Abneigungen, Hoffnungen und Befürchtungen, die ein- und dasselbe Ding betreffen, und fallen uns nacheinander gute und schlechte Folgen ein, die sich ergeben, wenn wir das in Frage stehende Ding tun oder unterlassen, so daß wir manchmal eine Neigung dazu, manchmal eine Abneigung dagegen verspüren und manchmal hoffen, dazu in der Lage zu sein, dann wieder verzweifeln oder uns davor fürchten, es zu versuchen, so nennen wir die gesamte Summe der Verlangen, Abneigungen, Hoffnungen und Befürchtungen, die sich fortsetzen, bis das Ding entweder getan oder für unmöglich gehalten wird, Überlegung." (49)

(**) "Die Macht eines Menschen besteht, allgemein genommen in seinen gegenwärtigen Mitteln zur Erlangung eines zukünftigen anscheinenden Guts". (50)

gens ist, nicht nur einmal und zu einem bestimmten Zeitpunkt zu genießen, sondern sicherzustellen, daß seinem zukünftigen Verlangen nicht im Wege steht. Und deshalb gehen die willentlichen Handlungen und Neigungen aller Menschen nicht nur darauf aus, sich ein zufriedenes Leben zu verschaffen, sondern auch darauf, es zu sichern." (51)

In anderen Worten: Das Streben des Menschen beschränkt sich nicht darauf, die nächste Zukunft zu sichern; die erlangten Gegenstände, die die nächste Zukunft sichern, sind nicht nur Mittel zum unmittelbaren Genuß. Sie sind vor allem Mittel, die die zukünftige Zukunft des Menschen ermöglichen und zu sichern verhelfen usf., wobei der Generalstab der subjektiven Vernunft den Weg weist: "Denn die Gedanken sind gleichsam die Kundschafter und Spione der Wünsche, die das Gelände erkunden und den Weg zu den gewünschten Dingen finden sollen" (52).

Die Autonomie des Menschen im Naturzustande impliziert somit die schlechte Unendlichkeit menschlichen Strebens oder Verlangens nach Gegenständen nach Maßgabe zweckrationaler, subjektiver Vernunft. Da aber - wie in der kalkulatorischen Vernunft impliziert - wiederum das Streben ohne entsprechende Machtmittel gegenüber dem erwünschten Gegenstand ohnmächtig bleibt, geht mit der schlechten Unendlichkeit des Verlangens immer zugleich unabdingbar eine für die jeweilige Stufe des Strebens hinreichende Steigerung von Machtmitteln und damit die schlechte Unendlichkeit der Steigerung der Macht des Menschen einher.

Diese Bestimmung menschlichen Handelns weist, wie schon angedeutet, über theoretische Immanenz

hinaus. Das heißt: Unterstellt man mit Hobbes, daß die Reduktion der äußeren Natur auf ihre letzten Elemente ein rein denkerischer Vorgang ist, so zeigt sich zumindest bei der Übertragung dieser Methode auf die menschliche Natur, daß in sie allgemeine soziale Annahmen eingehen. Die mit dem Zerfall traditioneller Lebensweise einhergehende Reduktion der Welt und des Menschen auf Material sowie die damit für den Menschen einhergehende Notwendigkeit, aus sich heraus die Welt zu gestalten, findet ihre Fortsetzung in der Hobbesschen Annahme, daß der Mensch eine autonome, sich selbst bewegende Materie ist, befähigt, der sich auftuenden Grenzenlosigkeit der Welt mit der Grenzenlosigkeit ihrer Aneignung zu begegnen. Indem Hobbes diese im Streben angelegte allgemeine Grenzenlosigkeit der Weltaneignung mit Handlungsaxiomen der Tradition konfrontiert und diese mit verändertem Inhalt perpetuiert, wird in der Umdeutung der Tradition der Ausgangs- und Bezugspunkt seines Denkens konkreter faßbar.

Wenn die "alten Moralphilosophen" (53) unter Glückseligkeit das Erreichen eines "summum bonum" (54) verstehen, so ist dieses Telos einer "zufriedenen Seelenruhe" (55) angesichts der neuzeitlichen Herausforderung des Menschen nicht nur obsolet, sondern sogar tödlich. Ein "Mensch, der keine Wünsche mehr hat, (kann) so wenig weiterleben wie einer, dessen Empfindungen und Vorstellungen zum Stillstand gekommen sind. Glückseligkeit", so die Umdeutung des Hobbes, "ist ein ständiges Fortschreiten des Verlangens von einem Gegenstand zu einem anderen, wobei jedoch das Erlangen des einen Gegenstandes nur der Weg ist, der zum nächsten Ge-

genstand führt." (56)

Hobbes begnügt sich aber nicht mit dieser Ineinssetzung von Glückseligkeit und Unendlichkeit des menschlichen Verlangens nach Gegenständen. Er gibt dem neuzeitlichen Verständnis von Glückseligkeit auch seine neuzeitliche Form, indem er das der stoischen Tradition zugerechnete Naturrechtsaxiom "*Natura dedit omnia omnibus*" (57) ebenfalls uminterpretiert.

Dieses Axiom meint traditionellerweise, daß die Natur für die Befriedigung der Bedürfnisse des Menschen nach Maßgabe des zur Erhaltung des Lebens Notwendigen ausreichend Vorsorge trifft. Hobbes macht aus dieser Unterstellung etwas "radikal anders und seiner Herkunft Entfremdetes" (58). Unter dem Eindruck des Zerfalls jeglicher Naturteleologie und im Wissen um die Unmöglichkeit ihrer traditionellen Wiederherstellung verwirft Hobbes die Annahme einer Vorsorge der Natur und setzt an deren Stelle das Recht aller auf die Natur. "Die Natur hat jedem ein Recht auf alles gegeben, d.h. in dem reinen Naturzustande oder ehe noch die Menschen durch irgendwelche Verträge sich gegenseitig gebunden hatten, war es jedem erlaubt zu tun, was er wollte und gegen wen er wollte, und alles in Besitz zu nehmen, zu gebrauchen und zu genießen, was er wollte und er konnte." (59) Die Grundlage für die Kritik an Privateigentum reformuliert Hobbes also als Grundlage für die Legitimation von Privateigentum. Damit ergibt sich bisher folgendes, im weiteren zu präzisierendes Bild vom Ausgangs- und Bezugspunkt des Hobbesschen Denkens.

Indem Hobbes unter der Voraussetzung der Erfahrung des Zerfalls traditioneller Gemeinwesen sein Verständnis von Glückseligkeit und Naturvorsorge von der Tradition absetzt, zeigt er im ersten Schritt allgemein, daß er von einem Standpunkt aus argumentiert, der mit der Tradition gebrochen hat; indem er das traditionelle Axiom der Naturvorsorge in Gestalt des Rechts aller Menschen auf alles reformuliert, zeigt er im zweiten Schritt, daß er von einem Standpunkt aus argumentiert, der insofern mit der Tradition gebrochen hat, als er Privateigentum für alle Menschen unterstellt; und indem er das traditionelle Verständnis von Glückseligkeit als unendliches Streben nach allen Gegenständen reformuliert, zeigt er im dritten Schritt, daß er von einem Standpunkt aus argumentiert, der mit der Tradition insofern gebrochen hat, als er nicht nur Privateigentum für alle Menschen, sondern darüberhinaus endlose Akkumulation von Privateigentum bei jedem Menschen unterstellt.

Fügt nun Hobbes hinzu, daß nicht - wie bisher unterstellt - alle Menschen, sondern nur einige Menschen darauf aus sind, privates Eigentum fortwährend zu akkumulieren (60), so ändert diese Einschränkung - wie noch zu zeigen ist - nichts an der Gültigkeit des Modells allgemeinen Akkumulationsstrebens. Sie präzisiert aber das bisher Entwickelte. Denn indem Hobbes darauf verweist, daß nicht für alle, sondern nur für einige Menschen die Akkumulation "Moses und die Propheten" (61) ist, läßt er erkennen - und das ist bei ihm der vierte und vorläufig letzte Schritt, der die gesellschaftliche Determination seiner Bestimmung der Menschen verdeutlicht -, daß der Ausgangs- und Bezugspunkt seiner Argumentation nicht der Mensch

schlechthin, sondern der akkumulierende Bürger ist.

Dieser, der zu Hobbes' Zeiten nicht nur als Handelskapitalist, sondern durchaus schon in der Produktionssphäre als Kapitalist auftritt, ist mit seiner radikalen Partikularität für Hobbes sowohl das zentrale Problem der Gegenwart als auch zentrale Hoffnung für die Zukunft. Vor allem von seiner, des Bürgers, Entwicklung hängt es ab, ob es für die Menschheit eine Zukunft geben kann, die über den Zustand eines rücksichtslosen Kampfes hinauskommt, sobald sich die Akkumulationsinteressen des einen Bürgers mit denen eines anderen Bürgers kreuzen.

Damit ist bereits die grundsätzliche Problematik angesprochen, die als Reproduktion einer nicht-staatlich organisierten bürgerlichen Gesellschaft ebenfalls im Sterben eines derartig autonomen Menschen angelegt ist: Da die Autonomie des Menschen in seiner selbstbezogenen und fortwährenden Bewegung auf alle erreichbaren Gegenstände besteht, bedeutet unter der Voraussetzung der Unteilbarkeit von bestimmten Gegenständen (62) allein schon die logische Annahme, geschweige denn die tatsächliche Existenz von mehreren derartig autonomen Subjekten Blockierung des jeweiligen Verlangens und damit die Beseitigung der abstrakten Freiheit (*).

Damit ist der Punkt erreicht, an dem verdeutlicht werden kann, daß der Ausgangs- und Bezugspunkt der Hobbesschen Argumentation nicht alleinig - wie bisher entwickelt - der monadologisch akkumulierende Privatbürger, sondern der in Gesellschaft akkumulierende Privatbürger ist, der, eben weil er den unendli-

(*) "Unter Freiheit versteht man nach der eigentlichen Bedeutung des Wortes die Abwesenheit äußerer Hinderniss." (63)

chen Progressus privater Akkumulation nicht isoliert vollziehen kann, auch die übrigen Menschen - ob sie wollen oder nicht - zur permanenten Akkumulation von Gegenständen und - das ist entscheidender - zur permanenten Akkumulation von Macht über Menschen zwingt. Das bedarf einer genaueren Erläuterung.

Hobbes definiert die Macht des Menschen, also die Realisierungsfähigkeit seines Verlangens, als "gegenwärtige Mittel zur Erlangung eines zukünftigen anscheinenden Guts" (64). Diese Definition von Macht hat ihre technisch-neutrale Evidenz aber nur solange, wie die derart definierte Macht auf den einzelnen, monadologischen Menschen bezogen ist. Denn unter der Hobbesschen Voraussetzung, daß die Menschen in ihren physischen und geistigen Fähigkeiten mehr oder weniger gleich sind (65), folgt aus dieser Definition von Macht in seiner Situation, in der mehrere Menschen nach demselben, aber unteilbaren Gegenstand verlangen, daß sie sich in ihrem Verlangen gegenseitig blockieren. Da aber nun - wie im Begriff des Strebens impliziert - der Mensch um seiner Selbsterhaltung willen gezwungen ist, sein Streben zu perpetuieren, ist der Blockierung des Verlangens zugleich der die Blockierung des Verlangens aufbrechende Versuch immanent, "sich gegenseitig zu vernichten oder zu unterwerfen." (66)

Die quasi technisch-neutrale Bestimmung von Macht, so zeigt sich jetzt, impliziert eine gesellschaftspolitische, brisante Bestimmung von Macht: Soll in einer Situation gegenseitiger Blockierung des Verlangens das Verlangen dennoch realisierbar sein, ist es unabdingbar, andere, das

eigene Verlangen blockierende Menschen zu töten oder zu unterwerfen. Nur dann, wenn der Mensch andere Menschen erschlägt oder unterwirft, ist - aus der Perspektive nicht des isolierten, sondern aus der des gesellschaftlichen Menschen gesehen - die Realisierung des quasi technisch-neutralen Machtverständnisses möglich.

Diese frühzeitige Mahnung an all diejenigen, die im Staunen über die technische Effizienz von Macht vor allem dann, wenn sie als industrielle Technik auftritt, den Preis für diese Effizienz vergessen machen wollen, bedarf der Ergänzung, wenn das Erschrecken über die Voraussetzungen zur Einlösung eines derartigen, doch auf den ersten Blick unproblematisch erscheinenden Machtverständnisses nicht in das Fahrwasser moralistischer Empörung geraten soll.

Die von Hobbes leidenschaftslos entwickelte Tatsache, daß die Menschen sich zum Zwecke ihrer Bedürfnisbefriedigung gegenseitig erschlagen und unterwerfen, ist zugegebenermaßen an sich schon ein Skandal. Aber nur dann, wenn zugleich gesehen wird, daß dieser Skandal nicht dadurch aus der Welt zu schaffen ist, daß ein vermeindlich besserer Machtbegriff eingeführt wird, weil die bürgerliche Gesellschaft selbst schon ein politisch konstituierter Machtzusammenhang ist, deren gesellschaftliche Form jeglicher Reformulierung des Machtverständnisses bestimmt; nur dann also, wenn zugleich gesehen wird, daß die Macht des Menschen gerade auch dann, wenn dieser isoliert gedacht wird, schon immer gesellschaftlich bestimmt ist, kann der Skandal der Voraussetzung für die Realisierung von

Gegenständen als Skandal der Form des Verlangens unter bürgerlichen Bedingungen und damit als Skandal des Prinzips der bürgerlichen Gesellschaft selbst begriffen werden.

Hobbes scheint diesen Sachverhalt zu erahnen. Zwar wird ihm seine quasi technisch-neutrale Definition von Macht nur im Zustand ihrer Allgemeinheit problematisch. Aber nur unter der Voraussetzung, daß der isoliert gedachte Mensch Abstraktion des gesellschaftlichen Menschen ist, können die Folgen seines Handelns auch die Voraussetzung seines Handelns: die bürgerliche Gesellschaft, nicht grundsätzlich negieren. Der Kampf aller Menschen gegen alle und aller Menschen um alles führt zwar die bürgerliche Gesellschaft ad absurdum. Er ist aber, wie Hobbes zeigt, auf dem Boden der bürgerlichen Gesellschaft überwindbar.

Jeder Mensch nämlich, der sein Verlangen in einer bestimmten Situation machtvoll durchgesetzt hat, kann sich angesichts des Machtverlangens der anderen Menschen nicht sicher sein, ob ihm dieses auch in einer anderen, d.h. anders konstellierten Situation gelingt. In Gesellschaft verlangender Menschen Verlangen zu haben, geht somit immer mit gegenseitigem Mißtrauen und Sorge um die Reichweite und die daraus resultierende Steigerung der eigenen Macht einher. Wenn Hobbes also zu dem Ergebnis kommt, daß ein "fortwährendes und rastloses Verlangen nach immer neuer Macht" ein "allgemeine(r) Trieb der gesamten Menschheit" (67) ist, so ist dieser Machttrieb für Hobbes zwar in jedem einzelnen Menschen angelegt; diese anthropologische Bestimmung des Menschen, deren gesellschaftliche Vermitteltheit Hobbes in der Analyse des

einzelnen Menschen zu verdecken sucht, wird aber indem sie auf in Gesellschaft lebende Menschen bezogen wird, offen als gesellschaftliche Bestimmung sichtbar.

Selbst der Mensch, so Hobbes, der "an sich gerne innerhalb bescheidener Grenzen ein behagliches Leben führen würde(.)" (68), wird durch diejenigen, die mit einem solchen Leben nicht zufrieden sind, gezwungen, sich an ihrer Machtentfaltung selbst wider Willen zu orientieren; und das bedeutet, ebenfalls "mit Gewalt oder List nach Kräften jedermann zu unterwerfen, und zwar solange, bis er keine andere Macht mehr sieht, die groß genug wäre, ihn zu gefährden." (69) Zwar, so die vortreffliche Einsicht des Hobbes, ist die Machtlogik akkumulierender Bürger auf ein Außerhalb bezogen, aber innerhalb dieser Machtlogik gibt es kein Außerhalb. Die Kriegserklärung einiger Bürger an alle Menschen zwingt jeden Menschen, sich dieser zu stellen und sich jedes nur mögliche Mittel zu sichern, um die Folge der Kriegserklärung, den Krieg aller gegen alle, erfolgreich zu kontrollieren und zu überstehen.

Die neutrale Definition von Macht zeigt sich also im Zustand ihrer Verallgemeinerung als das, was sie in ihrer neutralen Verfassung schon ist: als determiniert durch gesellschaftliche Bedingungen, die ihr Ordnungsprinzip zunächst im Modell des isoliert und weiterhin im Modell des gesellschaftlich akkumulierenden Bürgers finden. Zwischen beiden Modellen besteht keine prinzipielle Differenz.

Wenn das Ordnungsprinzip des durch den Krieg aller gegen alle bestimmten und von Hobbes aus die-

sem Kampf abstrahierten Menschen absolute Macht ist, so kann dieses Prinzip auch im Stande seiner Gesellschaftlichkeit nicht grundsätzlich revidiert, sondern nur relativiert werden. Macht ist im Zustand ihrer Gesellschaftlichkeit nicht mehr absolute, sondern nur noch komparative Größe. Gleichwohl ist sie absoluter Bezugspunkt allen Denkens und Handelns.

Da der gesellschaftliche Bürger, eben weil er Bürger ist, gezwungen ist, seine Macht permanent zu erweitern, wird Macht nun zu einem absoluten Vergleichswert. Denn nur dann, wenn alle menschlichen Beziehungen dem Vergleichswert Macht unterworfen und kompatibel sind, wird es für den Bürger möglich, für die Notwendigkeit seiner Machterweiterung zusätzliche Mittel zu finden. Erst die Subsumtion aller menschlichen Beziehungen unter den Vergleichswert Macht erlaubt permanente Erweiterung von Macht.

Macht ist also bei Hobbes im gesellschaftlichen Stand die Instanz, in der alles Denken und Handeln transformierbar sein muß, soll es für die erweiterte Reproduktion des Bürgers funktionabel sein. Das ist für den letzten Schritt in der Rekonstruktion des Ausgangs- und Bezugspunktes der Hobbeschen Argumentation entscheidend.

Zwar ist es für Hobbes selbstverständlich, daß Geld und Macht aufeinander bezogen sind. Aber dieser Zusammenhang begründet keinen exklusiven Begriff von Macht. Geld ist ebenso wie Sprache, Klugheit, Erziehung, Freigiebigkeit usw. nur ein funktionales Mittel für die Erweiterung von Macht. Es ist also nicht die Macht, sondern nur ein Moment

innerhalb vielfältiger Machtmittel. Oder anders formuliert: Geld hat ebenso wie alle anderen menschlichen Fähigkeiten nur Gebrauchswert für die Macht.

Wenn Hobbes also sagt, daß "die Geltung oder der Wert des Menschen wie der aller anderen Dinge sein Preis (ist)" (70), so ist damit angezeigt, daß der Mensch in der bürgerlichen Gesellschaft nicht nur fiktiv, d.h. durch Anbindung mittels strategischer Klugheit, Überredung etc., sondern auch real einkaufbar ist. Der reale Einkauf von Bürgern und, worauf Hobbes auch abzielt, der von Menschen, die nichts anderes besitzen, als ihre Arbeitskraft, erfolgt -so ist aus dem obigen ersichtlich - aber nicht nach den Regeln der Äquivalenz, sondern nach denen der Macht. Der Preis, der für den Arbeiter gezahlt wird, ist kein ökonomischer, sondern ein politischer Preis. Er richtet sich danach, über wieviel Macht der Käufer von Arbeitskraft verfügt, um seine Vorstellung vom Preis der Macht, die ihm aus dem Erwerb von Arbeitskraft zusätzlich erwächst, durchzusetzen; und er richtet sich danach, über wieviel Macht der Verkäufer von Arbeitskraft verfügt, um dem Käufer seine Preisvorstellung für die Überlassung der Arbeitskraft aufzuzwingen.

Der Kauf und Verkauf von Arbeitskraft bzw. die Zirkulationssphäre der Arbeitskraft erscheint also bei Hobbes noch nicht - wie im späteren ökonomischen und politischen Liberalismus - als Inbegriff der Abwesenheit von Macht und damit als Sphäre der Gleichheit und Brüderlichkeit. Sie wird von Hobbes dargestellt als das, was sie letzten Endes auch noch im Liberalismus ist: Sphäre gesellschaftlichen Machtkampfes.

Ist bisher der Naturzustand bzw. die bürgerliche Gesellschaft ohne staatliches Regulativ vor allem als Kampfsphäre akkumulierender Bürger dargestellt worden, so bedarf diese Darstellung nun der Modifikation. Zwar ist es - wie bisher entwickelt - richtig, daß im Naturzustand die Besitzbürger um ihrer eigenen Selbsterhaltung willen einen maßlosen Konkurrenzkampf gegen einander führen, in dem jede menschliche Fähigkeit strategischer Machtüberlegung subsumiert wird. Subsumtion jeglicher Fähigkeit unter das Kalkül der Machterweiterung bedeutet aber vor allem die Subsumtion der Arbeitskraft unter das Machtkalkül des Besitzbürgers.

Da aber die lebendige Arbeit, obwohl sie über keine Alternative zu dieser Fremdbestimmung real verfügt, sich dennoch gegen ihre Unterordnung unter das Machtkalkül des Besitzbürgers ebenso machtkalkulatorisch wehrt, befinden sich Bürger und Arbeiter in einem permanenten Machtkampf gegeneinander. Unter der Voraussetzung, daß die Arbeitskraft vornehmliches Mittel für die Machterweiterung des Bürgers ist, ergibt sich nun das scheinbar paradoxe Bild, daß der Machtkampf der Bürger untereinander vor allem ein Machtkampf um und gegen die unkontrollierbare Arbeitskraft ist. Einerseits stellt die Arbeitsmacht die grenzenlose Machtakkumulation in Frage; andererseits ermöglicht gerade die Arbeitsmacht die Machtakkumulation als grenzenlose. Denn nur der Bürger kann vor dem anderen Bürger zeitweilig sicher sein, der ~~er~~ den anderen Bürger durch eine größere Menge unterworfenen Arbeitsmacht überbietet. Aber alle Bürger können ihrer jeweiligen Macht nur sicher sein, indem sie sich zugleich vor der Arbeitsmacht schützen.

Wenn, was bei Hobbes impliziert ist, die Grundlage des Krieges aller gegen alle das Gegenüber von Arbeits- und Bürgermacht ist, dann kann dieser Krieg aller gegen alle solange, wie es akkulierende Bürger gibt, auch nicht aufgehoben, sondern nur befriedet, zynischer formuliert: nur zivilisiert werden. Und wenn, wovon Hobbes ausgeht, die bürgerliche Gesellschaft nicht in Gestalt des Feudalismus revozierbar ist, weil die Dynamik dieses Machtkampfes diesen eben unwiderruflich zerstört hat, so ist auch die Amoralität dieses Zustandes von keinem Menschen zu beklagen. Die bürgerliche Gesellschaft ist für Hobbes kein Schicksal. Sie ist Resultat von Menschen, die ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen beanspruchen - freilich ein jeder zu seinen Bedingungen.

Aus dieser Entwicklung, die im Verhältnis von Bürger und Arbeiter konkret Gestalt annimmt, folgt logisch zunächst einmal die Rücknahme gesellschaftlicher Entwicklung in bürgerlicher Form. Es gibt als Folge dieses Machtkampfes keinen "Fleiß" (71); es gibt "keinen Ackerbau, keine Schifffahrt, keine Waren, die auf dem Seewege eingeführt werden können, keine bequemen Gebäude, keine Geräte, um Dinge, deren Fortbewegung viel Kraft erfordert, hin- und herzubewegen, keine Kenntnis von der Erdoberfläche, keine Zeitrechnung, keine Künste, keine Literatur, keine gesellschaftlichen Beziehungen, und es herrscht, was das Schlimmste von allem ist, beständige Furcht und Gefahr eines gewaltsamen Todes - das menschliche Leben ist einsam, armselig, ekelhaft, tierisch und kurz." (72) Weil aber eben dieser Albtraum Resultat der natürlichen Vernunft des von Hobbes auf Natur verdichteten ge-

sellschaftlichen Menschen ist, ist es nur konsequent, wenn Hobbes davon ausgeht, daß nicht Gott, sondern auch nur der natürliche Mensch selbst einen Ausweg aus seinem Elend finden kann - ein Ausweg freilich, der schon vorausgesetzt ist und nur auf dem Wege über das fingierte Chaos des Naturzustandes seine Legitimation durch Bürger und Arbeiter finden soll.

Ist schon für die isolierte Monade grundlegend, daß sie den Stillstand ihrer Bewegung, ihren Tod, als das größte aller natürlichen Übel (73) meidet; und ist die Furcht vor diesem Stillstand im Zustand der Verallgemeinerung der Monade grundlegend für den jeden Menschen ergreifenden Machtkampf um Mittel, die die Fortsetzung seiner Bewegung erlauben, so besteht die zu Ende geführte Logik des Naturzustandes darin, daß die Möglichkeit der Bewegungssicherung schließlich vollends negiert wird. Die ungewollte 'Rückkehr' des Menschen zu seinem 'Ausgangspunkt' aufgrund der Herausbildung eines Zustandes, in dem erfahrbar wird, daß jeder Mensch trotzdem jeden Menschen ruinieren kann, führt Hobbes zufolge bei den Menschen zu der Einsicht, um der Erhaltung ihrer Bewegung willen vor allem Frieden zu wollen und diesen auch zu halten (74).

Diese aus Not gewonnene Einsicht, deren weitere Konkretion in der auch dem "bescheidensten Verstande leicht einsehbaren Maxime": "Füge einem anderen nicht zu, was du nicht willst, daß man dir zufüge" (75), zusammengefaßt werden kann, ist aber innerhalb der Logik des Naturzustandes nicht einlösbar. Wenn nämlich ein jeder Mensch im Naturzu-

stand aus der Einsicht heraus, daß das Recht eines jeden auf alles sich gegen ihn selbst wendet, auf dieses Recht verzichtet und es einem anderen, ebenfalls im Naturzustand befindlichen Menschen überträgt, so ist dies nur ein tautologischer, wenn auch für den jeweiligen Menschen tödlicher Vorgang. "Denn verzichtet jemand auf sein Recht oder überträgt er es, so gibt er damit niemandem ein Recht, das dieser nicht vorher schon besessen hätte, da es nichts gibt, worauf nicht jedermann von Natur aus ein Recht hätte." (76) Gleichwohl ist die Einsicht aus rechter Vernunft der Wegweiser zu einer Gesellschaft aus allgemeiner Vernunft.

Indem jeder Mensch - aus der Einsicht in den Grund seiner Gefährdung heraus - auf sein Recht auf alles verzichtet und dieses auf einen Menschen überträgt, der außerhalb der Logik des Naturzustandes steht, wird ein Ausweg aus dem unreglementierten Kampf aller gegen alle möglich. Dieser Moment "ist die Erzeugung jeden großen Leviathan oder besser, um es ehrerbietiger auszudrücken, jenes sterblichen Gottes, dem wir unter dem unsterblichen Gott unseren Frieden und Schutz verdanken. Denn durch diese ihm von jedem einzelnen im Staate verliehene Autorität steht ihm soviel Macht und Stärke zur Verfügung, die auf ihn übertragen worden sind, daß er durch den dadurch erzeugten Schrecken in die Lage versetzt wird, den Willen aller auf den innerstaatlichen Frieden und auf gegenseitige Hilfe gegen auswärtige Feinde hinzulenken. Hierin liegt das Wesen des Staates, der, um eine Definition zu geben, eine Person ist, bei der sich jeder einzelne einer großen Menge durch gegenseitigen Vertrag

eines jeden mit jedem zum Autor ihrer Handlungen gemacht hat, zu dem Zweck, daß sie die Stärke und Hilfsmittel aller so, wie sie es für zweckmäßig hält, für den Frieden und die gemeinsame Verteidigung einsetzt." (77)

Nicht nur die Annahme eines staatsgründenden Vertrages durch alle Menschen, sondern auch die Ausgangssituation für diese Staatsgründung, die unwiederholbare Gleichheit der Situation aller Menschen, ist natürlich ebenso fiktiv wie die Annahme, daß aus der Übertagung von Rechten faktische Staatsgewalt entsteht. Gerade aber in der Fiktivität der Darstellung des Staates als das Werk allgemeiner, von jedem Menschen ausgehender Vernunft reflektiert sich die Überwindung des Feudalismus als Tat des Menschen.

Bezogen auf die Hobbessche Staatskonstruktion bedeutet dies konkret: Indem Hobbes den Staat fiktiv aus dem Willen eines jeden Menschen hervorgehen läßt und dadurch die traditionelle Legitimation des Staates außer Kraft setzt, gibt er dem bereits vorhandenen Staat seine neuzeitliche Legitimation. Diese Legitimation impliziert aber zugleich eine Funktionsveränderung des bisherigen Staates.

Wenn die Menschen zum Zwecke der Staatsgründung auf ihr Recht auf alles zugunsten des Staates verzichten, so impliziert dieser Verzicht ja nicht, daß sie mit der Schaffung des Leviathan auch ihr 'Recht' auf Bewegung verlieren. Ein solcher Vertrag wäre für Hobbes auch nichtig. Denn das Recht des Menschen, sich vor seinem eigenen Tode zu bewahren,

ist nicht übertragbar. (78) Die Menschen verpflichten sich im Staatsvertrag nur, den vom "Souverän" (79) erlassenen Gesetzen und gegebenen Befehlen nicht zuwiderzuhandeln. (*) Gesetze aber, so betont Hobbes, "werden nicht dazu verwendet, um ein Volk von allen willentlichen Handlungen fernzuhalten, sondern um es so zu lenken und so in Bewegung zu halten, daß sie (die Menschen; K.-F.G.) sich durch ihre heftigen Begierden, Voreiligkeiten und Unbesonnenheiten nicht selbst verletzen, so, wie Hecken nicht gepflanzt werden, um die Reisenden anzuhalten, sondern um sie auf dem Weg zu halten." (80)

Der Hobbessche Staat, so wird deutlich, ist trotz seiner Absolutheit nicht mehr einer, der sich selbst begünstigt. Er dient allen Menschen. Er ist für Hobbes eine Instanz, die es unter Einsatz ihrer ganzen Macht zur Aufgabe hat, die bürgerliche Gesellschaft derart mittels Gesetz und Strafe zu organisieren, daß die Menschen einerseits weiterhin an der Handlungslogik des Naturzustandes festhalten können; daß aber andererseits dieser Handlungslogik ihre zerstörerische Konsequenz genommen wird.

Daß diese Aufgabe des Staates eine nur fiktiv von allen Menschen gewollte Aufgabe ist, ist unübersehbar. Die Ableitung des Staates aus dem Willen aller Menschen erhält aber bei Hobbes dadurch durchaus realistische Züge, daß im Übergang vom Feudalismus zur bürgerlichen Gesellschaft das

(*) Auf eine Explikation der Ausnahmen (81), in denen es erlaubt ist, den Gesetzen des Leviathan nicht zu gehorchen, muß verzichtet werden.

Bürgertum an der mangelnden Entwicklung seiner neuen Produktionsweise noch seine Machtgrenze findet, die eingeleitete Entwicklung jedoch schon hinreicht, die Übergangsgesellschaft zu einem Kampfplatz zu machen, auf dem für oder gegen die neue Produktionsweise gestritten und gestorben wird.

Wenn es richtig ist, daß Hobbes an diesen Übergang denkerisch anknüpft; und wenn es richtig ist, daß Hobbes in Berücksichtigung dieser Entwicklung zu dem Ergebnis kommt, daß das Bürgertum aus eigener Kraft heraus noch nicht in der Lage ist, die neue Produktionsweise durchzusetzen und ihr eine rationale Form zu geben, dann bleibt die Hobbes'sche Staatskonstruktion zwar weiterhin fiktiv. In ihr liegt aber der Versuch vor, auf dem Wege über den vorfindlichen Staat in Berücksichtigung der Schwäche des Bürgertums das Interesse des Bürgertums an der Durchsetzung, Verallgemeinerung und Absicherung seiner Produktionsweise zur machtvollen und legitimen Geltung zu bringen.

Um der Rettung ihrer eigenen Verwertungslogik willen, so die Hobbessche Arbumentationslogik, müssen die Bürger einen starken Staat wollen, der nicht nur der Gefährdung der neuen Produktionsweise und damit der des Bürgers durch den Bürger selbst, sondern auch der Gefährdung der neuen Produktionsweise durch Arbeiter und vor allem den Teil des Adels, der in der neuen Produktionsweise seinen Ruin erkennt, planvoll und machtvoll vorbeugt. Der Bürger kann also dem Leviathan zustimmen, weil dieser ihn und seine Produktionsweise erhält. Und der Arbeiter kann dem Leviathan zustimmen, weil dieser ihn vor der Willkür des

Bürgers bewahrt. Somit ist die allgemeine Vernunft des-Staates auch nicht die Negation bürgerlicher Vernunft, sondern nur ihre frühbürgerliche Verallgemeinerung und Wendung zum Wohle aller Menschen. Die staatliche Ermöglichung und Garantierung einer bürgerlichen Gesellschaft, in der der Kampf aller gegen alle nun zivilisiert ist, ist trotz der funktionalen Bezogenheit von bürgerlicher und allgemeiner Vernunft für die Bürger aber nicht schmerzlos.

Der Souverän reglementiert den Außenhandel, indem er die "Orte und Waren bestimm(t), mit denen im Ausland Handel getrieben werden soll" (82); und er reglementiert ebenso die Bedingung des Außenhandels, die innere Wirtschaft. Allein der Souverän bestimmt über die Verteilung des Bodens; und allein der Souverän reglementiert den Austausch des Überschusses, der - sei er landwirtschaftlicher oder gewerblicher Art - auf diesem Boden erzeugt wird. (83) Konkreter: Allein dem Souverän steht es zu, "festzulegen, auf welche Weise alle Arten von Verträgen, wie Kauf, Verkauf, Tausch, Ver- und Entleihen, Verpachten und Pachten, abgeschlossen werden und bei welchen Worten und Zeichen sie als gültig angesehen werden sollen." (84) Und ihm allein steht es zu, den "Wertmaßstab" (85) für die "Waren aller Gebiete" (86), das Geld, zu autorisieren und herzustellen.

Die gesetzliche Fixierung der Warenzirkulation ist natürlich sinnlos, wenn es keinen kontinuierlichen Überschuß gibt, der veräußert werden kann. Von daher versteht es sich von selbst, daß der Souverän Gesetze erläßt, "die sich gegen die Ver-

schwendung im Essen, in der Kleidung und überhaupt in allen Konsumgütern richten " (87); und daß er- dafür Sorge trägt, daß jeder Arbeitsfähige auch tatsächlich arbeitet: Die "körperlich Kräftigen... sind zur Arbeit zu zwingen. Und um die Entschuldigung, sie könnten keine Arbeit finden, unmöglich zu machen, sollten Gesetze bestehen, die alle Gewerbszweige wie Schifffahrt, Ackerbau, Fischerei und alle Arten von Manufaktur fördern, die Arbeit benötigen." (88) Damit wird die Funktionalität der Hobbesschen Staatstheorie für die Entwicklung einer bürgerlichen Gesellschaft in ihrer letzten Konsequenz erkennbar.

Besteht das Spezifikum des neuzeitlichen Staates darin, daß er eine politische Instanz ist, deren Aufgabe es nun ist, die bürgerliche Vernunft zu verallgemeinern und abzusichern; und steht somit im Zentrum der Hobbesschen Argumentation das Bemühen, die doch partielle Vernunft als Menschheitsvernunft darzustellen, so ist es nicht verwunderlich, daß Hobbes die staatliche Erzwingung des zivilisierten Bürgers mit der staatlichen Erzwingung zivilisierter Arbeit, der Lohnarbeit, einhergehen läßt. Denn nur dann, wenn auch der Nicht-Bürger bürgerliche Form angenommen hat; nur dann, wenn die noch disfunktionale Arbeitspotenz zur Ware geworden ist, ist die bürgerliche Vernunft auch als Menschheitsvernunft darstellbar, weil es nun nichts Entscheidendes mehr gibt, was der bürgerlichen Vernunft nicht mehr vermittelbar ist.

Indem der Bürger sich seiner selbst über sein scheinbares Gegenteil, den Staat, versichert, versichert er sich zugleich gegen seine Bedrohung.

durch den Nicht-Bürger. Die Zivilisierung des Bürgers durch den Staat ist also zugleich die Zivilisierung des Verhältnisses von Bürger und Arbeiter. Arbeiter, Bürger und Staat sind nun miteinander so verknüpft, daß das Einzelinteresse in keinem prinzipiellen Gegensatz zum Allgemeininteresse stehen kann.

Die Erzeugung einer derartig, mittels staatlicher Reglementierung funktionablen, bürgerlichen Gesellschaft gründet zwar auf der Einsicht, daß ohne staatliche Reglementierung der menschlichen Handlungen einem jeden Menschen der Tod droht. Das Hervorgehen allgemeiner Vernunft aus Todesfurcht enthebt aber den Menschen nicht der Todesfurcht. "Verträge", so betont Hobbes, "ohne das Schwert sind bloße Worte und besitzen nicht die Kraft, einem Menschen auch nur die geringste Sicherheit zu bieten." (89) Mit anderen Worten: Allgemeine Vernunft bedarf nicht nur zu ihrer Erzeugung, sondern auch zu ihrer Erhaltung der Todesfurcht. Hobbes macht also überdeutlich, daß allgemeine Vernunft nicht nur aus einem Zwangs- und Gewaltverhältnis entspringt, sondern weiterhin auch ein Zwangs- und Gewaltverhältnis bleibt.

Die staatliche Todesdrohung sichert zwar für Hobbes erst das Zusammenleben, welches als rechtlich geordnetes nun "alle Tage" zum Wohle aller Menschen "neue Erkenntnisse" (90) hervorbringt. Die Legitimation staatlicher Zwangsgewalt damit, daß durch sie allererst gesellschaftliches Leben und gesellschaftlicher Fortschritt möglich wird, ist bei Anerkennung der Voraussetzungen, die Hobbes macht, schlüssig. Sie hat freilich einen

Preis, um den Hobbes auch weiß (*) und den er auch um der Staatserhaltung willen abmildern will (**), den er aber grundsätzlich nicht vermeiden kann.

Zwar ist es richtig, daß die Todesfurcht Arbeiter und Bürger gleichermaßen betrifft und somit Rechtsgleichheit garantiert; aber ebenso richtig ist es, daß die Todesandrohung eine gesicherte Akkumulation von Reichtum erzwingt. Gesicherte Akkumulation von Reichtum hängt aber nicht davon ab, daß jemand überhaupt arbeitet; sie hängt davon ab, unter welchen Bedingungen jemand die Arbeit antritt und unter welchen Bedingungen jemand sie verausgabt. Und eben u.a. die Bedingungen des Kaufs und Verkaufs der Arbeitskraft sind nur, was ihre Form betrifft, staatlich reguliert.

Käufer und Verkäufer der Arbeitskraft können sich somit zwar weiterhin - wie im Naturzustand, aber nun bei staatlicher Begrenzung des Naturzustandes - gemäß ihrer subjektiven Vernunft um den Preis der Arbeitskraft streiten. Die Anerkennung des Interessengegensatzes von Arbeiter und Bürger bedeutet aber historisch-konkret, daß angesichts des Überschusses an Arbeitskraft und angesichts des Zwanges zur Arbeit sowie angesichts der Todesandrohung bei Rebellion gegen die staatliche Ordnung, daß die Bürger die Arbeiter zwingen, "ihnen ihre Arbeit zu ihren eigenen, der Kaufleute, Preisen

(*) Der "Beruf" der "Kaufleute" ist "ihr Profit; ihr einziger Stolz besteht darin, durch die Weisheit von Einkauf und Verkauf übermäßig reich zu werden." (91)

(**) "Ebenso muß der Landesherr darüber wachen, daß die geringeren Bürger von den großen nicht gedrückt werden; denn das gemeine Volk ist die Stütze des Staates!" (92)

zu verkaufen, so daß zum größten Teil das arme Volk sich durch die Arbeit in Bridewill (einem Zuchthaus) einen besseren Lebensunterhalt hätte verdienen können, als durch Spinnen, Weben und andere solcher Arbeiten, wie sie sie leisten können" (93)

Ein Weiteres, was in der formalen Regulierung des Kaufs und Verkaufs der Arbeitskraft ebenfalls enthalten ist, kommt hinzu. Ist der Verkauf der Arbeitskraft vertraglich fixiert, so ist der Arbeiter absolut dazu verpflichtet, die vertraglich festgelegte Stundenzahl zum fixierten Preis auch dann abzuarbeiten, wenn die von ihm produzierten Waren den Preis für seine Arbeitskraft bei weitem übertreffen.

Die allgemeine Vernunft des Hobbesschen Staates, so zeigt sich jetzt vollends, gilt formal für alle Menschen. Ihr Inhalt aber ist die Absicherung der Herrschaft und Ausbeutung von Untertanen durch Untertanen. Liberalität in der Bestimmung der Freiheit der Untertanen und Despotismus in der Bestimmung der Pflichten der Untertanen zeigen bei Ausdifferenzierung der Untertanen, daß der allgemeinen Vernunft des Leviathan nicht nur die Zwangsgewalt über alle Menschen, sondern vor allem die Zwangsgewalt des Bürgers über den Arbeiter immanent ist. Die Tatsache, daß die Arbeiter dieses Zwangsverhältnis dennoch dadurch abzuschwächen versuchen, daß sie-"zur Schande der Manufaktur" (94)- "sich durch nachlässige Arbeit ein wenig helfen" (95), ändert nichts an dem Inhalt staatlicher Vernunft bei Hobbes. Sie beweist nur einmal mehr ihre Notwendigkeit angesichts der weiterhin bestehenden

Möglichkeit, daß die verdeckte Rebellion des Arbeiters gegen seine Arbeitsbedingungen in eine offene Rebellion gegen Bürger und Staat umschlägt.

Wenn Hobbes hofft, daß die Menschen im geschichtlichen Prozeß nun erlernen, die faktisch noch rudimentäre, von ihm jedoch schon weitergehend antizipierte bürgerliche Gesellschaft zu perfektionieren und zur vollen Blüte zu bringen, so ist für ihn diese Hoffnung nur dann als einlösbar denkbar, wenn sich dieser Entwicklungsprozeß auch weiterhin unter staatlicher Anleitung und Kontrolle vollzieht. Da der Mensch - wie beispielsweise die "Ameisen" (96) - nicht von Natur aus zur Vermittlung von "Privatwohl" und "Gemeinwohl" (97) geeignet ist, ist der Staat für die Erzwingung und Erhaltung von Gesellschaftlichkeit absolut notwendig und gemäß des ihn konstituierenden allgemeinen Willens unwiderruflich. Gleichwohl ist er trotz seiner furchtbaren Machtfülle, trotz des von ihm ausgehenden Schreckens nicht selbstverständlich von einem "gewaltsamen Tode" (98) ausgenommen.

Die Todesandrohung zeigt nämlich bei den erwachsenen Menschen nur dann ihre gewünschte gesellschaftsintegrative Wirkung, wenn die Menschen auch wissen, warum ein bestimmter Mensch hingerichtet oder sonstwie bestraft wird. Solange die Menschen noch so unwissend sind, daß sie den Staat nicht als ihr ureigenstes Interesse erkennen, erfahren sie ihn notwendigerweise als eine ihnen alleinig feindlich gegenüberstehende Macht und seine Handlungen als Willkür. Wird ihnen diese Erfahrung bzw. dieses Vorurteil auch noch von Menschen, auf deren "Rat und Autorität" (99) sie sich in ihrer Unwissen-

heit und Unsicherheit verlassen, bestätigt, indem beispielsweise gelehrt oder gepredigt wird, "daß die Menschen über Gesetzlichkeit und Ungesetzlichkeit nicht auf Grund des Gesetzes selbst, sondern auf Grund ihres eigenen Gewissens ..., d.h. auf Grund ihres eigenen Urteils (richten)" (100) sollen und können, so ist auch selbst für diejenigen, die bisher den Gesetzen blind gefolgt sind, der Schritt zur Erhebung gegen den Staat trotz seiner Todesdrohung schnell getan. Die Stärke der Todesdrohung steht und fällt nämlich auch mit der Anzahl der Menschen, die für den Staat eintreten.

Daher ist es die Pflicht des Souveräns, dafür zu sorgen, daß seine Untertanen und da insbesondere das "gemeine Volk", das "selbst Könige nicht reizen" (101) sollten, über das Wesen des Staates aufgeklärt werden und "falsche Unterrichtung" (102) ausgeschlossen wird. Der Staat, so erkennt Hobbes weit-sichtig, bedarf zu seinem Schutz einer von ihm festgelegten öffentlichen Erziehung. In ihr sieht er - die Intention der deutschen Aufklärungspädagogik vorwegnehmend - das geeignete "Gegengift" (103) gegen "Rebellion" (104) und den "Wahnsinn" "ungenlenkte(r) Leidenschaften" (105); sie ist für Hobbes das geeignete Mittel zur Erzeugung "gesunder Vernunft" (106) - und das zum Besten der Untertanen. Die Pointe der Hobbesschen Argumentation besteht nämlich darin, daß der Schutz des Staates vor seinen Untertanen zugleich der Schutz des Untertanen vor sich selbst ist.

Der Anspruch, die Menschen aus ihrer Bevormundung durch "Geistliche(.) und andere(.) Leute, die ihre Gelehrtheit zur Schau tragen" (107), zu befreien

und sie zu einer Welthaltung zu erziehen, die wissenschaftlich begründet ist und ihre Geltung unabhängig von "Zeit und Raum" (108) hat, verzichtet aber nicht auf Politik; er ist ebenso wie die bisherige Erziehung der Untertanen ein politischer Anspruch, dessen Inhalt nun allerdings darin besteht, die als politisch verderblich bestimmte bisherige Bevormundung der Menschen durch eine als politisch vernünftig bestimmte Bevormundung zu ersetzen.

Das politische Programm einer allgemeinen Umerziehung des Volkes ist jedoch nicht unmittelbar einlösbar. Es erfordert zunächst einmal die Reformierung der Universitäten. (109) Denn die "dem Frieden der Menschheit zuwiderlaufende(n) Meinungen" (110) kommen ja nicht aus dem Nichts. Sie "sind in das Gemüt der unwissenden Untertanen teils durch die Kanzelredner gelangt, teils durch das tägliche Geschwätz der Leute, die infolge gesicherter Vermögensverhältnisse Muße genug für Studien finden; und diese Leute haben ihre Ansichten von den Lehrern angenommen, von denen sie in ihrer Jugend auf den öffentlichen Universitäten unterrichtet wurden. (*) Deshalb muß man ..., wenn man heilsame Lehren zur Geltung bringen will, bei den Universitäten beginnen. Dort müssen die wahren und wahrhaft bewiesenen Grundlagen für eine Staatslehre gelegt werden; die darin" - und das heißt konkret: in der Hobbeschen Staatslehre - "unterrichteten jungen Leute werden dann später die Masse im einzelnen und öffentlich darüber belehren können." (111)

(*) "Die Universitäten sind dieser Nation" bisher "das gewesen, was das hölzerne Pferd den Trojanern war." (112)

Hobbes ist sich bewußt, daß die Reform der Universitäten und die damit einhergehende Umerziehung des bisherigen Lehrpersonals nicht problemlos verlaufen kann. Er erwartet, auf "Widerstände" (113) zu treffen; aber nicht so sehr auf Widerstände, die "von der Schwierigkeit des Gegenstandes" (114), sondern vielmehr aus solche, die "von der Interessen derer herrühren, die lernen sollten. Mächtige verdauen kaum etwas, das eine Macht zur Zügelung ihrer Begierden errichtet, und Gelehrte nichts, was ihre Irrtümer aufdeckt und dadurch ihre Autorität schmälert" (115).

Wenn aber Wissenschaft - gerade im Umbruch zur Neuzeit - ein Gebiet interessierter Machterhaltung und Machterweiterung ist, dann ist diesem - wie Hobbes sieht - auch weiterhin für die Menschenleitung zentralen Gebiet auch nicht alleinig durch (vermeindlich) rationalere Argumente beizukommen. Über das, was zukünftig als wahr zu gelten hat, wird gemäß den Machtmöglichkeiten entschieden. Und es ist die Aufgabe des Staates, seine dominante Macht einzusetzen und kraft Gesetz (116) (*) die Lehre durchzusetzen und zu schützen, die ihn als die existierende allgemeine Vernunft beweist. Lehre hat von nun an nur noch die Autorität, die ihr vom Staat gegeben wird. Mit anderen Worten: Die Universitäten sind so zu reformieren, daß ihnen ein für alle Mal die Möglichkeit genommen wird, "Staat im Staate" (117) zu sein. (**)

(*) Auctoritas non veritas facit legem. (118)

(**) "Ich stimme ... mit dir überein, daß die Menschen zu einer Liebe des Gehorsams gebracht werden müssen durch Prediger und Edelleute, die in ihrer Jugend in den Universitäten gute Grundsätze einsaugen, daß wir niemals einen dauerhaften Frieden haben werden, bis die Universitäten ... reformiert sind und die Geistlichen wissen, daß sie keine Autorität haben außer der, die ihnen die oberste zivile Gewalt gibt." (119)

Die Überwindung des Feudalismus und die Errichtung sowie der Erhalt einer stabilen bürgerlichen Gesellschaft verlangen, daß die Universitäten den Zwecken des Staates entsprechen. Und da dieser materialisierte allgemeine Vernunft ist, kann Wissenschaft, die seinem Zweck entspricht, auch nicht wider die Vernunft sein.

Mit der Unterordnung der universitären Ausbildung unter die Anforderungen des Staates wird es nun zwar möglich, den Studierenden "die Wahre Lehre einzupflanzen" (120). Mit einer universitären Selbstbescheidung der Lehre ist dem Staat aber noch nicht wirklich geholfen. Es kommt darauf an, die wahre Lehre auch bei denen einzupflanzen, die weiterhin "durch Notwendigkeit oder Habsucht an ihr Gewerbe und ihre Arbeit gefesselt werden" oder auch nur ihren "sinnlichen Vergnügungen nachgehen, weil sie reich oder träge sind" (121), also "vom gründlichen Nachdenken - eine notwendige Voraussetzung für das Erlernen der Wahrheit nicht nur in Dingen der natürlichen Gerechtigkeit, sondern auch in allen anderen Wissenschaften - abgelenkt" (122) sind.

Die Form dieser Erziehung durch die universitär Gebildeten für den "größten Teil der Menschheit" (123), dessen "Verstand" für Hobbes "einem reinen Papier gleicht, dazu geeignet, alles aufzunehmen, was ihm von der öffentlichen Gewalt aufgedruckt wird" (124), verdeutlicht in aller Schärfe die politische Funktion der Pädagogik innerhalb der bereits politisch-gewaltsam erzwungenen Genese der bürgerlichen Gesellschaft.

Das Mittelalter einschließlich seiner Auflösung zeigt für Hobbes, daß die ideelle Beeinflussung von

Menschen zwar nicht das einzige, aber ein entscheidendes Mittel für eine dauerhafte Herrschaftsstabilisierung ist (125). Wenn dieses Mittel bisher seine Tauglichkeit bewiesen hat, dann ist auf dieses Mittel auch bei der Durchsetzung und Stabilisierung neuzeitlicher Herrschaft nicht zu verzichten. Die Reform der Universitäten hat somit die Funktion, nun derart Gebildete heranzuziehen, die befähigt sind, das Volk alleinig nach den Erfordernissen neuzeitlicher Herrschaft zu beeinflussen.

Ebenso wie im Mittelalter die Priester aus den Universitäten hervorgingen "und ... sich über Stadt und Land (ergossen), um das Volk in einen unbedingten Gehorsam gegen des Papstes Kanon und Befehl hinzuschrecken" (126), so sollen für Hobbes nun aus den Universitäten Gebildete hervorgehen und sich über Stadt und Land ergießen, um das Volk in einen unbedingten Gehorsam gegenüber des Hobbes' bzw. des Leviathans Kanon hinzuschrecken. Der Teufel soll mit Beelzebub ausgetrieben werden, aber diesmal für eine gute Sache: "Es werden doch ganze Völker dazu gebracht, die großen Mysterien der christlichen Religion hinzunehmen, die über der Vernunft stehen, und Millionen Menschen Glauben gemacht, derselbe Körper könne zu ein und derselben Zeit an unzähligen Orten sein, was der Vernunft widerspricht: Sollte man dann nicht dazu in der Lage sein, durch gesetzlich geschützte Lehre die Anerkennung dessen zu bewirken, was mit der Vernunft so sehr übereinstimmt, daß es jeder vorurteilslose Mensch schon lernt, wenn er es nur hört? Deshalb ziehe ich ... den Schluß, daß, solange der Souverän seine volle Macht besitzt, die Unterrich-

tung des Volkes über die wesentlichen, das heißt die natürlichen und grundlegenden Souveränitätsrechte, keine Schwierigkeiten bereitet" (127). Es ist nur erforderlich, "gewisse Zeiten von der gewöhnlichen Arbeitszeit" für "Versammlungen" zu verwenden, "in denen das Volk nach Gebeten und Lobpreisungen Gottes, des Souveräns aller Souveräne, ... über seine Pflichten ... belehrt wird." (128)

Das bedeutet konkret: "Dem Volk ist erstens zu lehren, daß es eine Regierungsform, die es bei seinen Nachbarvölkern sieht, nicht der eigenen vorziehen und nicht deren Wechsel wünschen soll, welchen augenblicklichen Wohlstand es auch immer bei anders regierten Völkern sieht. Denn der Wohlstand eines Volkes, das von einer aristokratischen oder demokratischen Versammlung regiert wird, kommt nicht von der Aristokratie oder Demokratie, sondern vom Gehorsam und der Eintracht der Untertanen, noch gedeiht das Volk in einer Monarchie, weil ein einzelner das Recht hat, es zu regieren, sondern weil es ihm gehorcht. Beseitige in jeder Staatsform den Gehorsam und folglich die Eintracht des Volkes - und es wird nicht nur nicht gedeihen, sondern sich binnen kurzem auflösen." (129) "Zweitens ist dem Volk zu lehren, daß es sich nicht dazu verleiten lassen soll, einem noch so hochgestellten oder im Staat auffällig glänzenden Mituntertanen oder einer Versammlung - die souveräne Versammlung ausgenommen - aus Bewunderung ihrer Vorzüge einen Gehorsam oder eine Ehre zu erweisen, die nur dem Souverän gebührt... . Auch dürfen solche Leute das Volk nur durch das beeinflussen, was sie von der souveränen Gewalt übermitteln." (130)

"Daraus ergibt sich, daß (drittens; K.F.G.) dem Volk gelehrt werden sollte, welch großer Fehler es ist, von der souveränen Vertretung, ob Einzelperson oder Versammlung, schlecht zu reden, gegen ihre Gewalt Einwände zu machen und sie zu bestreiten, oder auf andere Art ihren Namen unehrerbietig zu gebrauchen - Dinge, die bewirken können, daß der Souverän von seinem Volk mißachtet wird und daß dessen Gehorsam - in dem die Sicherheit des Staates besteht - nachläßt." (131) Und "(e)ndlich muß dem Volk gelehrt werden, daß nicht ungerechte Handlungen, sondern auch die Pläne und Absichten zu ihrer Ausführung Ungerechtigkeit sind, selbst wenn sie durch Zufall verhindert werden. Ungerechtigkeit besteht ebensosehr in der Niedrigkeit des Willens wie in der Rechtswidrigkeit der Handlungen." (132) All das ist nicht etwas grundsätzlich Neues; es ist schon "(ich bekenne es) in der Bibel so einfach wie möglich niedergelegt: Kinder, gehorcht Euren Eltern in allen Dingen, Diener Euren Herren! Laßt alle Menschen der höheren Macht untertan sein, sei es der König oder jene, die von ihm gesandt sind!" (133)

Unterrichtung des Volkes, so wird deutlich, zielt also allgemein gesehen - bei Hobbes darauf ab, den fiktiv natürlichen Mangel des Menschen, daß er - im Unterschied zur Ameise - "nicht von Natur ... zur Gesellschaft geeignet" (134) ist, zu kompensieren; und sie zielt - konkret gesehen - darauf ab, diesen Mangel durch Bewußtseinsdeterminierung von Seiten der Gebildeten nach Maßgabe staatlicher Erfordernisse zu kompensieren. Mittels Verquickung von religiöser Heilserwartung und irdischem Gehorsam soll das Volk so an das "öffentliche Gewissen" (135)

angebunden werden, daß dieses zur selbstverständlichen Handlungsnorm wird. Kurz: Erziehung hat bei Hobbes ihre Aufgabe darin, mittels kultischer Überhöhung vorausgesetzter staatlicher Hegemonie die Menschen zu deren Anerkennung hinzulenken und somit die Möglichkeit, gegebene Positivitäten zu bestreiten, weitestgehend mittels Aufklärung über diese auszuschließen. Erziehung ist also bei Hobbes nicht von staatlicher Politik unterschieden, sondern ist selbst unmittelbar staatliche Politik.

Diese Ineinssetzung von Pädagogik und Politik ist nun nicht umstandslos dadurch zu kritisieren, daß gegen sie die Autonomie der Pädagogik gegenüber der Politik geltend gemacht wird. Die Autonomie der Pädagogik ist ja keine creatio ex nihilo. Ihre Behauptung entspringt einer Entwicklungsphase der bürgerlichen Gesellschaft, in der der Bürger mit der Verfestigung seiner Ökonomie auch seine Befreiung von staatlicher Regulierung anstrebt. Die Autonomie der Pädagogik setzt aber die Autonomie des Bürgers und damit die Autonomie seiner Ökonomie voraus. Bevor der Bürger autonom werden kann, ohne in den Naturzustand zurückzufallen, ist aber noch eine Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft erforderlich, die Hobbes zwar nicht für möglich hält, deren Möglichkeit er aber mit seiner Staatsbegründung nichtsdestotrotz eröffnet. Denn in ihr liegt ja der theoretisch auf der Einsicht aller Menschen gründende, seinem impliziten Gehalt nach aber auf politischem Zwang beruhende Versuch vor, autos und nomos, Sinnlichkeit und allgemeine Vernunft beim Menschen aufeinander zuzubewegen, ohne sie freilich im Menschen schon miteinander verbinden zu

können. Die Organisationsform der bürgerlichen Gesellschaft ist den Menschen noch nicht zur zweiten Natur geworden. Staat und Gesetze sind nicht nur "künstlich" (136), weil sie alleinig von Menschen geschaffen sind; sie werden auch noch als künstlich erfahren. Kurzum: Die Autonomie der Pädagogik bei Hobbes einzuklagen, bedeutet zu vergessen, daß die Autonomie der Pädagogik wie die des Menschen nicht am Anfang der bürgerlichen Gesellschaft steht, sondern erst in einer und für eine Phase der bürgerlichen Gesellschaft gefordert werden kann, in der die bisherige Politik sich mittels Pädagogik schon im Menschen sedimentiert hat.

Die Voraussetzung für eine Gesellschaftsphase, in der der Bürger staatlicher Regulierung nicht mehr bedarf, wird von Hobbes - in seiner Staatstheorie impliziert - dadurch geschaffen, daß er zunächst einmal die erwachsene Generation auf dem Hintergrund staatlicher Todesdrohung öffentlicher Erziehung unterwirft. Durch sie wird aber nicht nur der vorausgesetzte gesellschaftliche Konsens bei der erwachsenen Generation zusätzlich, sondern zugleich die Einführung der nachwachsenden Generation in den vorausgesetzten gesellschaftlichen Konsens frühzeitig abgesichert. Denn die "erste Unterrichtung der Kinder" (137) erfolgt ja offensichtlich nicht durch Lehrer, sondern durch die Eltern in der Familie.

Indem die erwachsene Generation - so die Hobessche Staatslegitimation - sich mit dem Ziel, den Naturzustand zu überwinden, einen "künstlichen Menschen" (138) schafft, der mit "künstlichen Ketten" das "Ohr" der Erwachsenen an seine "Lippen" (139) anbindet, schafft sie zugleich auch die bür-

gerliche Familie. In ihr sind kraft des Instituts der Ehe alle Familienmitglieder "durch die väterliche Herrschaft zu einer bürgerlichen Person geeint." (140) Die Herrschaft des Leviathan über seine Untertanen findet also seine ihn reproduzierende Fortsetzung in der Herrschaft des Familienvaters über seine Familienmitglieder. Und das ist nicht grundlos.

Die Kinder der Familie werden zwar als "vernünftige Wesen" (141) bezeichnet; aber sie werden nicht deshalb so genannt, weil sie schon immer tatsächlich vernünftig sind, sondern "wegen der offenkundigen Möglichkeit, daß sie zukünftig Vernunft besitzen" (142) können, wenn sie nur frühzeitig richtig erzogen werden. Denn die zu zählende animalische Bewegung des kindlichen Körpers tritt ja nicht erst zu irgendeinem späten Zeitpunkt nach der Geburt auf; sie ist ja schon beim "Embryo" (143) auffindbar. Und "ohne Erfahrung und Gedächtnis vermag" das geborene Kind "nicht zu wissen, welche Dinge Lust oder Schmerz bereiten; ihr Anblick allein weckt Vermutungen. Daher greifen Kinder aufs ungewisse nach Dingen oder kehren sich von ihnen, obwohl sie gar nicht wissen, ob sie ihnen gut oder schädlich sind." (144)

Die animalische Bewegung des Kindes erfordert somit zwar sofortige Lenkung seiner Begehrung und Abneigung; aber erst mit der Entwicklung seiner Kontrolle über seine "Nerven und Organe" (145) und - damit einhergehend - mit der Entwicklung seiner Sprachfähigkeit wird die wirkliche Zivilisierung der kindlichen Natur möglich.

Da nämlich die Entwicklung der Sprachfähigkeit

des Kindes durch die Eltern bedeutet, daß es u. a. erlernt, seine Gedanken und Vorstellungen nicht nur zu benennen, sondern auch zu speichern und in Folge dessen ein reflektiertes Verhältnis zwischen seinen Vorstellungen und seinen konventionell festgelegten Benennungen jederzeit herzustellen, wird es nun der "größte(n) Wohltat der Sprache" (146) zugänglich: "daß wir befehlen und Befehle verstehen können" (147); aber auch der Wohltat der Belehrung (148). Es kann ihm nun beigebracht werden, "ursprünglich sei der Vater jedes Menschen zugleich sein souveräner Herr gewesen, der Gewalt über Leben und Tod über ihn besaß und daß, wenngleich die Familienväter bei der Errichtung eines Staates diese absolute Gewalt aufgaben, damit jedoch niemals beabsichtigt war, daß sie damit die ihnen für ihre Erziehung geschuldete Ehre verlieren sollten. Denn es war nicht nötig, dieses Recht zur Errichtung des Staates aufzugeben, und außerdem gäbe es keinen Grund, weshalb sich jemand Kinder wünschen oder die Mühe machen sollte, sie zu ernähren und zu unterrichten, wenn sie später keinen anderen Nutzen von ihnen haben sollten als von anderen Menschen." (149) Und es ist nun auch möglich, zur weiteren Festigung des kindlichen Charakters Bücher hinzuzuziehen und sie vom Kind lesen zu lassen, wenn sie nur - in Unterschied zu den herrschaftsdenunzierenden Büchern aus der römischen und griechisch-athenischen Blütezeit (150) - "gesund, rein und nützlich" (151) sind. Gelingt es aber trotz der Wohltaten der Sprache und trotz der Vorbildleistung des Vaters (152) nicht recht, das Kind "in allem nach dem Willen der Eltern und

Lehrer zu formen" (153), so ist für Hobbes nun die tatsächliche Reaktualisierung der Todesfurcht in Gestalt der "Rute" (154) geeignetes Erziehungsmittel.

Erziehung der Kinder in der Familie, so lassen die spärlichen Äußerungen des Hobbes dazu dennoch erkennen, und Erziehung der erwachsenen Generation sind aufeinander funktional bezogen. Ebenso wie die erwachsene Generation zur Vermeidung ihres Rückfalls in den Naturzustand fortgesetzter Unterrichtung über die Vernünftigkeit der errichteten gesellschaftlichen Ordnung durch Gebildete bedarf, in denen sich die Autorität des Leviathan reproduziert, so bedarf das Kind fortgesetzter Erziehung unter der Anleitung und Kontrolle durch die nun die Autorität des Gebildeten reproduzierende väterliche Herrschaft, weil in der Familie die Überführung des Kindes aus seinem Naturzustand in den gesellschaftlichen Zustand geleistet werden muß. Und diese Überführung ist dann gelungen, wenn - in Entsprechung zur Erziehung der Erwachsenengeneration - das Kind mittels Todesdrohung, Befehl und Belehrung derartig zu denken und zu handeln gelernt hat, daß es nicht danach trachtet, die von der erwachsenen Generation, genauer: die vom Staat errichtete gesellschaftliche Ordnung außer Kraft zu setzen, vielmehr - im Gegenteil - danach trachtet, diese Ordnung zum Besten des Staates und damit zum Besten aller Menschen zu erhalten.

An diesem wohlgeordneten Verhältnis von universitärer Ausbildung, Erziehung des Volkes und

Erziehung der Kinder in der Familie läßt sich zum Abschluß die - gemessen an den Erfordernissen einer selbständig funktionierenden bürgerlichen Gesellschaft - noch unzureichende Fassung des Verhältnisses von Vernunft und Gesellschaft bei Hobbes noch einmal kurz verdeutlichen.

Vernunft, d.i. "Rechnen, das heißt Addieren und Subtrahieren, mit den Folgen aus den allgemeinen Namen, auf die man sich zum Kennzeichnen und Anzeigen unserer Gedanken geeinigt hat" (155), ist den Menschen "weder angeboren ... wie Empfindung und Gedächtnis, noch (wird) (sie;K.F.G.) durch bloße Erfahrung erworben ... wie die Klugheit. Sie wird vielmehr durch Fleiß erlangt: zuerst durch passendes Belegen mit Namen, zweitens durch Aneignung einer guten und systematischen Methode des Fortschreitens von den Elementen, den Namen, zu Behauptungen, die dadurch entstehen, daß man einen Namen mit einem anderen verbindet, und ebenso zu Syllogismen, den Verbindungen einer Behauptung mit einer anderen, bis wir alles kennen; was aus den Namen folgt, die dem in Frage stehenden Gegenstand zugehören. Und eben dies nennt man Wissenschaft. ... Durch sie erkennen wir aus dem, was wir gegenwärtig tun können, wie etwas anderes oder dasselbe zu einem anderen Zeitpunkt aufzufassen ist, wenn wir wollen. Denn sehen wir, durch welche Ursachen und auf welche Weise etwas zustande kommt, so sehen wir auch, wie wir die gleichen Ursachen veranlassen können, die gleichen Wirkungen hervorzubringen, wenn sie in unsere Gewalt kommen." (156) Vernunft ist für Hobbes also mit Wissenschaft identisch und sichert dem Menschen Gegenwart und Zukunft vor

allem dadurch, daß die theoretische Allgemeinheit der Vernunft ihre praktische Allgemeinheit sich in Gestalt des bürgerlichen Staates schafft. Dieser ist somit, auch wenn seine Notwendigkeit durch Introspektion einsehbar ist, Resultat der leidenschaftslosen abstrakten Arbeit des Geometer, der die Gesellschaft in einer Zeit der "Staatsumwälzungen" (157) neu vermißt.

Wenn aber das Medium der Vernunft wissenschaftliches Denken ist, dessen Beherrschung auf Grund der Notwendigkeit allgemeiner Arbeit nur wenigen Menschen vorbehalten ist; und wenn der Staat sowohl Resultat der Wissenschaft dieser Menschen als auch Vermittlungsinstanz für wissenschaftliches Denken ist, dann mag zwar mit Hobbes davon ausgegangen werden, daß die bürgerliche Gesellschaft um ihrer Selbsterhaltung willen nach dieser Vernunft verlangt; der Weg der Vernunft über die Zwangsgewalt des Staates aber zeigt, daß diese den Menschen noch äußerlich ist. Allgemeine Vernunft ist den Menschen der bürgerlichen Gesellschaft des Hobbes noch ein äußerlicher Zwang und ist entsprechend "auf die Dinge beschränkt, die der Souverän bei der Regelung ihrer Handlungen (nicht; K+F.G.) freigestellt hat" (158). "(I)n allen vom Gesetz nicht~~e~~ geregelten Gebieten (besitzen) (die Menschen) ... die Freiheit, das zu tun, was sie auf Grund ihrer eigenen Vernunft für das Vorteilhafteste halten." (159)

Indem Hobbes mit der Selbstbescheidung der allgemeinen Vernunft vermeidet, das "Menschsein" insgesamt "zur Sünde" (160) zu machen, macht er den Zwang der allgemeinen Vernunft für die Menschen erträglich und somit die Anerkennung der allge-

meinen Vernunft durch die Menschen möglich. Denn sie konstituiert und sichert - so ist nun darzulegen und auch zu erfahren - zwar den Zusammenhang der Gesellschaft mit Zwang, sie eröffnet aber dadurch den Menschen die Möglichkeit eines gesicherten Lebens, in dem subjektives Verlangen in keiner Weise ausgeschlossen ist, sondern nur zivilisierter Form unterworfen ist. Kurzum: Bei Hobbes liegt einer der ersten umfassenden Versuche vor, angesichts des prekären neuzeitlichen Verhältnisses vom Bürger zum Bürger sowie vom Arbeiter zum Bürger der subjektiven Vernunft eines jeden Menschen mit allgemeiner Vernunft so zu begegnen, daß das äußere Vernunftschwert, das die Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft von offener Virulenz abhalten soll, zumindest ansatzweise schon zum inneren Schwert bei den Menschen wird.

Die Grenze der bürgerlichen Gesellschaft des Hobbes, deren Überwindung in England (*) hier nicht weiter verfolgt werden soll, findet in Deutschland ihre Ent-

(*) Vgl. dazu beispielsweise die Panoptikungesellschaft des Jeremy Bentham (161): "Die Regierung sollte nicht alles mit Gewalt durchsetzen wollen, damit kann sie nur die Körper der Menschen treffen; durch ihre Weisheit dagegen dehnt sie ihren Herrschaftsbereich bis in die Gedanken der Menschen aus. Wenn sie jetzt etwas befiehlt, gibt sie ihren Untertanen ein wirkliches Interesse an ihrem eigenen Gehorsam; wenn sie aufklärt, gibt sie innere Beweggründe, die nicht mehr geschwächt werden können." (162)

grenzung durch eine einzigartige Bezogenheit von pädagogischer Aufklärung und aufgeklärtem Absolutismus. (*) In der Schrift des Aufklärungspädagogen Heinrich Philipp Sextro: "Ueber die Bildung der Jugend zur Industrie" ist die Differenz zwischen traditioneller und neuzeitlicher Arbeit sowie die Bedeutung des neuzeitlichen Arbeitsethos' für das Wohl des Staates sicher erkannt, und - wie in der pädagogischen Aufklärung insgesamt - der Beginn des Versuchs enthalten, die Herrschaft der abstrakten Arbeit des Geometers über die Menschen zur Herrschaft der abstrakten Arbeit des Geometers in den Menschen werden zu lassen.

(*) Damit ist nicht behauptet, daß es in der deutschen Aufklärungspädagogik eine explizite Rezeption der Schriften des Hobbes gegeben hätte. Wenn überhaupt, so scheint es, ist in der deutschen Aufklärungspädagogik die Hobbessche Gesellschaftstheorie auf dem Wege über Rousseau bekannt geworden. (163)

ZUM VERHÄLTNIS
VON PÄDAGOGIK, ARBEIT UND POLITIK
BEI
HEINRICH PHILIPP SEXTRO

Wenn Sextro - als Exemplum für die deutsche Variante des Verhältnisses von Pädagogik, Politik und Ökonomie - als Erfahrungsbeweis für die Berechtigung und die historische Möglichkeit seiner Aufklärungspädagogik u.a. auf die "Geschichte industriöser Nationen, die durch politische Mittel - über deren Werth und Nachahmung an sich hier die Rede nicht seyn kann - in einem Vierteljahrhundert aus der Trägheit erweckt und zu mannigfaltigen Productionen geschickt gebildet worden sind" (1), verweist, so ist das kein Zufall. Die Länder der "Industrie" (2) sind ihm im Resultat ihrer Entwicklung ebenso positives Leitbild wie Deutschland ihm negativer Repräsentant einer Epoche ist, die ohne grundlegende Veränderungen keine Zukunft mehr hat.

Das in dieser Einsicht begründete, die Intention und die Problematik des jungen Marx vorwegnehmende Vorhaben, durch "ächte Menschenkenner und Menschenfreunde" (3), die die Vermittlung von Theorie und Praxis im Primat anthropologisch-theologischer Bestimmung des Menschen schon im Kopfe geleistet haben, Deutschland nicht naturwüchsig (4), sondern mit Bewußtsein (5) auf die Höhe des europäischen Geschichtsniveaus heben zu wollen, läßt zwar in einzelnen Formulierungen, wie Iven zeigt, eine Affinität zu seinem amerikanischen Zeitgenossen Benjamin Franklin erkennen (6); systematisch gesehen knüpft Sextro jedoch an die pädagogische Seite der Staats- und Gesellschaftstheorie des Hobbes an, um mittels Pädagogik in Deutschland englische Verhältnisse ohne die Notwendigkeit eines unaufhebbaren Leviathan zu erzeugen. Die Originalität Sextros besteht somit darin, in Deutschland "zum ersten Mal die tieferen

Gründe für die Einführung der Industrie in Schulen aufzuhellen, indem er sie - und so ist Iven zu ergänzen - in eine im pädagogischen Gewande auftretende politische "Beziehung zur Bestimmung des Menschen setzt." (7)*

Obwohl Sextro einer expliziten Klärung des Verhältnisses von Pädagogik und Politik ausweicht, ist es also, wie angedeutet, nicht so, daß die Sextrosche bzw. die deutsche Aufklärungspädagogik überhaupt in keinem Verhältnis zur staatlich vorfindbaren und zur staatlich erwünschten Politik steht. Das Verhältnis von Pädagogik und Politik ist - im Vergleich mit Hobbes - vielmehr ein negativ identisches. Während Hobbes zunächst den erwünschten bürgerlichen Staat aus der mechanisch-anthropologischen Bestimmung des Menschen deduziert und an seinen Erhaltungsnöten Ziel, Form und Inhalt der Pädagogik ausrichtet, entwickelt Sextro - in theologischer Wendung der Hobbes'schen Anthropologie - zunächst eine Pädagogik, die dem feudalen Staat erst einen bürgerlichen Sinn gibt. Das eine Mal determiniert die bürgerliche Politik die Pädagogik; das andere Mal inauguriert die Pädagogik bürgerliche

(*) Damit ist zugleich gesagt, daß Sextro nicht der Begründer der Industrieschulpädagogik ist. Wenn Joachim Heinrich Campe 1786 schreibt, daß das "Verdienst, die erste Idee zu einer solchen Verwandlung (die von Volks- in Industrieschulen; K.F.G.) ... nicht mir gehört, sondern dem Herrn Professor Sextro in Göttingen (8), so ist dieser Feststellung - wenn auch mit Vorbehalt - nur zuzustimmen, wenn mit ihr gemeint sein sollte, daß Sextro der erste Theoretiker der Industrieschulbewegung ist, der, wie bezeichnenderweise selbst Ferdinand Kindermann 1789 an Ludwig Gerhard Wagemann schreibt, "über die Industrieschulen und Anstalten überhaupt sehr viel Licht verbreitet" hat. Zum Einfluß Sextros auf die Entwicklung des Industrieschulwesens in Göttingen vergl. die Bände 2 und 3 des von Ludwig Gerhard Wagemann herausgegebenen "Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege" (9).

Politik zum Zwecke der Erzeugung eines "neue(n) Geschlecht(s)" (10), welches vor den Gründen für den Verfall des vorfindlichen Geschlechts gefeit ist.

Der Verfall der Menschheit, den Sextro auf Grund der Beobachtung der sich auflösenden mittelalterlichen Gesellschaft konstatiert, hat für Sextro vor allem darin seinen Grund, daß die göttliche und damit natürliche Bestimmung des Menschen, die "allmöglicheste Aufregung, Bildung, Uebung und Anwendung der Kräfte seines Geistes - und Körpers - , für einen Jeden auf seiner Stelle" (11), bisher verkannt wurde und weiterhin verkannt bleiben soll. Die traditionelle Philosophie hält aus Angst vor den für sie nicht nur theoretischen, sondern auch personalpraktischen Folgen der Aufklärung weiterhin daran fest, daß der Schlaf die eigentliche Bestimmung des Menschen ist (12), und identifiziert, was Sextro nur andeutet, die vorfindliche Lebens- und Produktionsweise als einen Zustand der Zufriedenheit, der für Sextro das Gegenteil, ein Zustand von Elend und Apathie (13), ist.

Die von Sextro verallgemeinerte subjektive Beobachtung, auf deren für Sextro unabweisbare Evidenz er seine pädagogische und sozialhygienische Planung stützt, zeigt für ihn, daß die "Natur" der "Kinder" "sie zur Bewegung, Beschäftigung (drängt)." (14) "Der innere Mensch (des erwachsenen Menschen; K.F.G.) drängt zwar zuweilen einen Seufzer der Sehnsucht nach mehr und mannigfaltiger Uebung hervor: aber das Bedürfnis des eignen und des seinigen wohl zu nährenden Leibes, und die Zeit der Nahrung, Pflege und Ergötzung läßt keinen Augenblick übrig, auf diese Stimme (der Natur; K.F.G.) zu hören." (15) "So beziehen sich oft (selbst; K.F.G.) die glänzendsten

Unternehmungen ... am Ende nur auf den (unmittelbar; K.F.G.) sinnlichen Genuß." (16) Ist dieser "befriediget, so entstehet gleich ein Stillstand." (17)

Die Erklärung/Hypostasierung des Bewegungsdranges der Kinder oder auch die des der Jugendlichen zum gehört werden wollenden, aber noch nicht gehört werdenden "Ruf der Natur" (18) hat somit eine doppelte Funktion: Zum einen dient sie der unwiderlegbaren, weil in der Natur des Menschen verankerten Kritik am traditionellen Menschen, der die Verausgabung des natürlichen, "wahren Strebgeist(es) ohne Ende" (19) verweigert und sich statt dessen mit so wenig Anstrengungen wie möglich des vulgären, darüberhinaus noch mittelalterlich-staatlich abgesicherten Genusses unmittelbarer sinnlicher Bedürfnisse versichert; zum anderen dient sie dazu, aufzuzeigen, daß die "Unwissenheit, Dummheit, Langsamkeit und Trägheit" (20) in der Lebens- und Produktionsweise der erwachsenen Generation keine von der Natur bzw. von Gott gewollte, sondern eine von Menschen wider die göttliche Natur geschaffene ist, die somit - eben weil sie gegen die natürlich-göttliche Bestimmung des Menschen von Menschen geschaffen ist - in Anknüpfung an den Ruf und die Empörung der Natur (21) auch von Menschen wieder legitimerweise veränderbar ist, wenn die Menschen nur richtig erzogen werden.

"(Zwar) stehen ... an einigen Orten Werk- und Zuchthäuser zur wohlthätigsten Correction der verdorrendsten Classe der Menschen" (22) bereit. Diese Zwangserziehungseinrichtungen sind für Sextro lobenswert; sie sind, wie er - die sozialwissenschaft-

liche Antwort auf die Notwendigkeit eines Innovationschubes ebenso vorwegnehmend wie die neokonservative Antwort auf die Krise dieses Schubes - erkennt, aber keine perspektivische und befriedigende Lösung für das Problem eines "wachsenden Geschlechts von Müßiggängern." (23) Die wirkliche, zukunftssträchtige Lösung für das Problem des Verfalls der tradierten Welt verlangt grundlegende sozialpolitische und sozialpädagogische Maßnahmen: Einerseits den Entzug der - wie heute aktuell gesagt werden würde - Möglichkeit des Mißbrauchs im Mittelalter eingerichteter kollektiver sozialer Einrichtungen, konkret: die Verweigerung von sozialer Unterstützung in Form von "Almosen", "öffentlichen Austheilungen, Gnadenpensions-Anstalten, Invaliden-Cassen", "sogenannte Hospitia für verarmte Männer, Frauen und Unverheiratete" (24); zum anderen die Beseitigung des Mißstandes, daß die Lehrer mehrheitlich der geistigen und praktischen Verelendung des Volkes gleichgültig gegenüberstehen bzw. daß die Minderheit der Lehrer, die verantwortlich handelt, die theoretische Seite des Unterrichts nicht um seine Praktische Seite unmittelbar ergänzt.

Unter der Voraussetzung der politischen Blockierung und der sozialpädagogischen Ächtung der Möglichkeit von Leben ohne Eigenarbeit hat die Sextrosche Pädagogik also die die Innovation der Gesellschaft initiiierende Aufgabe, innerhalb der Pädagogik bzw. innerhalb der Institution Schule die "wahre Bestimmung des Menschen zu ewig steigender Arbeit" (25), zur "Industriösität" (26) frühzeitig und präventiv zu verinnerlichen.

"Wenn einem Verfall der wachsenden Menschheit, der

nach dem Eindruck des Beispiels der Erwachsenen ... zu befürchten stehet, vorgebeugt werden soll, so muß die Industrie nach allen Seiten und Richtungen nicht nur gelehrt, empfohlen, gepredigt, oder die notwendige Verpflichtung dazu angedrungen, sondern auch gezeigt und beim Unterricht auf der Stelle geübt werden." (27); (Hervorhebung v. K.F.G.)

"Damit ist ein Begriff in den Mittelpunkt der pädagogischen Fragestellung gerückt" (28), der für die pädagogische Aufklärung zwar insgesamt zentral ist, der aber erst durch Sextro seinen umfassenden Sinn erhält. Industrie meint nicht allein die Ausbildung des Erwerbstriebs als ein strukturierendes Moment, sondern - was der späte Marx als Despotismus kritisieren wird - als das strukturierende Prinzip des neuen Menschen. Industrie ist die qualitativ neue Arbeitsform, die dem von Sextro behaupteten Ruf der Natur gemäß ist und die dem von Sextro anerkannten Ziel menschlicher Handlung, dem Zustand der Zufriedenheit bzw. dem des Genusses eine qualitativ neue Dimension gibt. Weil der Begriff der Industrie Kristallisationspunkt nicht nur der Sextroschen Pädagogik ist, soll er - in Gegenüberstellung zu seinem Gegenteil, dem "Fleiß" (29), - zusammenfassend wiedergegeben werden.

Der fleißige, nur für seine einfache (Re-)Produktion arbeitende Mensch zeichnet sich dadurch aus, daß er erstens seine "Kräfte" (30) nur auf einen Gegenstand konzentriert und in Folge dieser Selbstbeschränkung seiner Möglichkeiten zum Zwecke seiner Erholung und "müssiger Ruhe" (31) nicht autonom, sondern auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen ist; daß er zweitens seine Arbeit gemäß der geheiligten Tradition verrichtet und nur gezwungenermaßen

selbstkritisch und experimentierend neue Wege der Produktion zu gehen versucht; und daß er drittens seine Arbeit an der erlernten "Ordnung in bestimmter Zeit" (32) und nicht an der Ordnung der "Zeitökonomie" (33) orientiert, weil er diese als nachteilig für die "Güte seines Werks" (34) und seine "Existenz" (35) ansieht.

Der industriöse, für seine erweiterte (Re-)Produktion arbeitende Mensch zeichnet sich hingegen dadurch aus, daß er erstens seine Kräfte auf viele und verschiedene Gegenstände - seien sie praktischer oder theoretischer Natur - hin ausrichtet und somit auch den Zustand der Ruhe auf das biologisch notwendige Minimum reduziert; daß er zweitens seine Lebens-, vor allem seine Arbeitsweise permanent raffiniert und experimentierend verbessert sowie sich nicht mehr alleinig an dem Kriterium der Güte, sondern - in Konkurrenz mit anderen Menschen - sich ebensosehr an Kriterien wie "Nettigkeit, Feinheit, Sauberkeit, Zierde und Geschmack" (36) orientiert; und daß er drittens freudig, zeitökonomisch und "unaufhörlich" arbeitet, so daß für Notfälle o.ä. gespart werden kann. (37)

"Industrie also sucht hervor, breitet aus, bildet, schafft, regelt, veredelt, will immer vorwärts - der schaffenden, bildenden, zerstörenden und wieder bildenden Natur nach. Der Fleiß nutzt nur, was da ist, bleibt still im Kreise, arbeitet nach dem Herkommen, zählt und thut, was er kann, nach seinem ererbten hölzernen Maaßstabe, mit dem ehrlichsten Glauben, daß er nicht mehr könne, und daß kein andrer Maaßstab in der Welt sey." (38) Sie ist für Sextro das Medium, welches die bisherige Arbeitsform mit ihrer personenabhängigen Tradierung von Arbeitswissen

und Arbeitsteilung sowie dem ihr zugrunde liegenden Lebensprimat zugunsten eines unpersonalen theoretisch-praktischen Arbeitswissens, rationalisierter Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation sowie des Primats der Arbeits Überwinden soll und zugleich Inbegriff eines gelebten derartigen Gesellschaftszustandes. Anders pointiert: Industrie bzw. Industriösität ist das Mittel zur endgültigen Verwandlung der auf qualitativer Zeit beruhenden Verausgabung lebendiger Arbeit nach Maßgabe einfacher, hierarchisch-ständisch organisierter Lebensproduktion und Lebensreproduktion in eine auf quantitativer Zeit beruhende Verausgabung lebendiger Arbeit nach Maßgabe erweiterter, auf Egalisierung der Menschen hin ausgerichtete Lebensproduktion und Lebensreproduktion und Inbegriff einer Arbeitsgesellschaft zugleich.

Diese zäsurhafte Neudefinition, bildlicher: diese radikale Umbesetzung des traditionellen Arbeitsbegriffs und damit die radikale Umbesetzung der gesellschaftlichen Vorstellung von Zufriedenheit und Genuß, ohne daß diese Umbesetzung auf eine dafür durchgängig schon vor- und aufbereitete gesellschaftliche Wirklichkeit trifft, bestimmt die alles Folgende determinierende spezifische Legierung von Pädagogik und Politik nicht nicht nur in der Pädagogik Sextros, sondern in der pädagogischen Aufklärung überhaupt. Der diese Legierung bestimmende Anspruch, einer bisher staatlich-politisch blockierten Einlösung der Industriösität in Stellvertretung für ein gegen die vorhandene staatliche Politik gerichtete gesellschaftliche Politik mittels pädagogischer Theorie und Praxis zur Realisierung zu verhelfen, zeigt aber auch jetzt schon, daß die Sextrosche Pädagogik

eine normative ist; und zwar der Art, daß in der Pädagogik - positiv-anthropologisch fundiert - der gesellschaftlich-politische als ein pädagogischer Anspruch auftritt, der, sobald er sich materialisiert, wiederum die Pädagogik zur politisch motivierten Innovation zwingt. Die Pädagogik Sextros - selbst von vornherein im Primat politischer Zielvorstellungen stehend - exekutiert also eine noch nicht durchgesetzte gesellschaftliche Politik, um Pädagogik und Politik späterhin miteinander unmittelbar verbinden zu können.

Dieser politische Anspruch ist, wie gesagt, nicht alleinig auf die Pädagogik Sextros beschränkt, sondern ist die gemeinsame Substanz, die die pädagogische Aufklärung jeglicher Provenienz miteinander verbindet. Die jeweiligen Differenzierungen in der Form der "zu bejahenden Positivitäten" (39) sind also keine prinzipiellen; sie sind vielmehr jeweilige Antworten auf das Verhältnis von Pädagogik und Politik, die aber ihren gemeinsamen Bezugspunkt in dem brüderlichen Willen haben, die Arbeit pädagogisch als industriöse Arbeit zu formieren, während die industriöse Arbeit noch nicht zur allgemeinen Form der konkreten Arbeit geworden ist. Diese Schwierigkeit, vor der die pädagogische Aufklärung und somit auch Sextro steht, bedarf einer kurzen Erläuterung.

In seiner Analyse der konkreten und abstrakten Arbeit zeigt der späte Marx, daß - was für eine bürgerlich-liberale Gesellschaft entscheidend ist - die konkrete Arbeit des Einzelnen nur deshalb ohne staatliche Vermittlung die Form allgemeiner, gesellschaftlicher Arbeit annehmen kann, weil die konkrete

Arbeit schon nach Maßgabe der Prinzipien abstrakter Arbeit bestimmt ist. Sie ist schon integraler Bestandteil eines Produktionsprozesses, dessen stoffliche Seite nur Mittel zum Zweck der Akkumulation von Reichtum schlechthin ist. Der konkreten Arbeit ist also gerade in ihrer Besonderheit ihr Gegenteil, die abstrakte, die gesellschaftliche Arbeit, schon immanent, ohne daß diese jedoch an ihr unmittelbar erscheinen kann.

Dieser, für die Selbstvermittlung und Selbstentwicklung der bürgerlichen-liberalen Gesellschaft unabdingbare Zusammenhang von konkreter und abstrakter Arbeit ist unter noch weitgehend feudal-absolutistischen Bedingungen, unter denen Sextro seine Kritik an der traditionellen Arbeit formuliert, noch nicht vorhanden. Er muß aber, soll sich die feudal-absolutistische zur bürgerlichen Gesellschaft entwickeln können, geschaffen werden. Unter der Voraussetzung des Fehlens einer aktiven staatspolitischen und einer gesellschaftlich-politischen Unterstützung sowie der Unterentwicklung gesellschaftlich sedimentierter Prinzipien abstrakter Arbeit, mit denen sich die konkrete Arbeit selbstverständlich-naturwüchsig vermitteln könnte, steht Sextro vor der im Namen der Menschheit vorgetragenen Schwierigkeit und Notwendigkeit, sowohl die universale als auch die konkrete Verfassung der Arbeit pädagogisch vorwegnehmen zu müssen. Anders formuliert: Sextro steht vor der Notwendigkeit, die konkrete Arbeit abstrakt zu denken, um jene Form konkreter Arbeit, die die selbstregulative Synthesis einer bürgerlich-liberalen Gesellschaft und die praktische Herrschaft der Prinzipien abstrakter Arbeit erst ermöglicht, überhaupt erst durchsetzen

zu können. Eben darin liegt der Grund, weshalb Sextro an der gegebenen Form gesellschaftlicher Allgemeinheit festhält, dieser aber einen bürgerlichen Sinn geben kann.

Das Heydornsche Resümee, daß die pädagogische Aufklärung in der Aporie endet: "jeder Mensch ... ist unfestlegbar, und ein jeder Mensch ist vollkommen determiniert" (40) ist also nur richtig, wenn - wie Heydorn es auch sich selbst widersprechend macht - ergänzt wird, daß diese Aporie nicht "das Ergebnis einer augenblicklichen Situation" ist, sondern in ihr nur zum Ausdruck kommt, "was die Theorie stets gemeint hatte." (41) Denn beansprucht der feudal-absolutistische Staat noch die politische, metaphysisch-theologisch legitimierte Repräsentanz der Allgemeinheit, ohne über einen entsprechenden materiellen Reichtum zu verfügen; und beansprucht das Bürgertum ebenfalls die politische, aber nun in allgemeiner Arbeitsmetaphysik begründete Repräsentation der Allgemeinheit, ohne über eine entsprechende politische Macht zu verfügen; und verweigert darüberhinaus die Mehrheit der arbeitenden Bevölkerung die freiwillige Übernahme industriöser Arbeit, so ist Sextro um der Durchsetzung der konkreten Arbeit willen gezwungen, die industriöse Arbeit gegenüber dem feudalen Staat mit Produktivität und staatlichem Reichtum, gegenüber der traditionell arbeitenden Bevölkerung mit Menschheit und privatem Wohlstand zu legitimieren. Und er ist darüberhinaus, auch bei der Durchsetzung industriöser Arbeit gezwungen, an der gegebenen Form der Gesellschaft festzuhalten, weil zum einen ohne diese die industriöse Arbeit noch nicht die

Form der Allgemeinheit annehmen kann und weil zum anderen die konkrete Arbeit ihre Universalität nur in Trennung von der konkreten Arbeit darstellen kann, was eben in einer historischen Situation, in der die Allgemeinheit der Arbeit noch nicht - wie im Liberalismus - selbstverständlich als reine Abstraktion auftreten kann, bedeutet, daß die Universalität der Arbeit noch im bürgerlich-feudalen Staat organisiert und repräsentiert werden muß. Sextro hält also nicht nur aus taktischen, sondern vor allem aus systematischen Gründen an der gegebenen Gesellschaftshierarchie fest. Beiden Gründen ist freilich gemeinsam, dieser einen bürgerlichen Inhalt geben zu wollen.

Der Preis dieses Verhältnisses von konkreter und abstrakter Arbeit besteht in der Trennung von Mensch und arbeitendem Individuum. Diese Trennung bleibt aber dann unproblematisch, wenn die politische Determination der konkreten Arbeit als unabdingbare Voraussetzung staatlich repräsentierter Menschheit akzeptiert wird. Die Individuen unterwerfen sich nur dann "freudig" (42) den Bedingungen konkreter Arbeit, wenn sie in dem Bewußtsein arbeiten, daß sie Menschheitsarbeit leisten. Die Erzeugung eines solcherart, d.h. industriös arbeitenden neuen Geschlechts bestimmt Ziel und Inhalt der expliziten schulischen Pädagogik Sextros: "Der Geist der Nation, wovon hier die Rede ist, wird durch die Schule gebildet." (43)

Zwar ist für Sextro die "bekannte Eintheilung der Menschen in politische Verbindungen in vornehme, mittlere und niedrige Stände ... unvollkommen, unbestimmt und mangelhaft" (44); diese Kritik, die

jedoch wohlweislich mit einem "manum de tabula" (45) ihre Konkretion an den herrschenden Ständen in politischer und pädagogischer Form vermeidet, hindert ihn aber nicht, der der Ständehierarchie entsprechenden Aufteilung der Schulen in die des "Mittelstandes" ("Litterarische(.)"-, "Real"- und "Töchter"-Schulen) (46) und in die der "niedrigen Stände" ("Volksschulen") (47) zu folgen. Gemessen am Telos des industriösen Menschen, dessen Differenz zum fleißigen Menschen methodisch auch die konkrete Schulkritik und Schulreform (48) Sextros bestimmt, sind sowohl die Schulen des Mittelstandes als auch die Schule der niedrigen Stände "Seminarien des Müssigganges, der Trägheit, der frühzeitigen Trennung der Religion vom Leben, des Sittenverderbens" (49). Eine Differenz zwischen ihnen ist gleichwohl nicht zu übersehen.

Während in den Schulen des Mittelstandes immerhin noch "Sprachen, Wissenschaften, Künste" (50) etc. gelehrt werden, dies jedoch unzureichend und folgenlos, weil nicht aus dem "rechten Gesichtspunkte" (51), d.h. unter der Perspektive einer permanenten Erweiterung menschlicher Fähigkeiten bei gleichzeitiger praktischer Übung derselben, stehen die Volksschulen in noch eklatanterem Widerspruch zur Bestimmung der Institution Schule. "Statt der Industrie, die als Pflicht gelehrt wird, lernt der größte Theil der Kinder, abwechselnd der ordentlichen Schuleinrichtung gemäß, mehrere Stunden des Tages frühzeitig müssig seyn, müssig sitzen und Tagedieberey." (52) Dieser, für Sextro katastrophale Zustand, dessen Überwindung die meisten Aufklärer zwar wollen, dabei aber die dazu erforderliche Praxis theoretisch ver-

nachlässigen (53), ist - was die niederen Stände betrifft - von besonderer Bedeutung. Denn da nicht nur die Anzahl der Volksschulen die der Schulen des Mittelstandes, sondern vor allem die Anzahl der Kinder der niedrigen Stände die der Kinder der mittleren Stände bei weitem übertrifft, hängt die industriöse Zukunft Deutschlands, genauer: die politische und ökonomische Zukunft des Bürgertums entscheidend davon ab, inwieweit es gelingt, auf dem Wege über die Erziehung ihrer Kinder die niederen Stände insgesamt an den pädagogisch geplanten Fortschritt in "möglichst kurzer Zeit" (54) zu binden. (55)

Daß Sextro nicht nur in Gestalt seines Arbeitsbegriffs, sondern -konsequent - auch in Gestalt der schulischen Pädagogik diese Intention verfolgt, verdeutlicht in allgemeiner Form zunächst einmal die Hierarchisierung des von Sextro für den jeweiligen Stand als notwendig erachteten und darüberhinaus nur schulisch zu erlernenden Wissens.

"Knaben und Mädchen (werden) in jedem Stande zur Uebung und Erfahrung in allen Geschäften und Verrichtungen des häuslichen und bürgerlichen Lebens, die nicht nur in dem Stande selbst, sondern auch in dem, der der geltenden gesellschaftlichen Ordnung gemäß eine Stufe niedriger, nicht aber in dem, der höher ist, geschehen müssen, auf eine bestimmte Zeit angehalten." (56) Zwar schweigt sich Sextro - auch dieses Mal wohlweislich - darüber aus, "was auf den höheren litterarischen Schulen für die Industriebildung der Studirenden, die einst selbst Lehrer und Führer der Menschheit durch Mittheilung und Beyspiel werden sollen, geleistet werden könnte" (57). Seine Ausführung über den Umfang der Lernnot-

wendigkeit im Verhältnis von mittlerem und niedrigem Stand lassen aber den Schluß zu, daß, wenn der mittlere Stand über die Arbeitsweise und das dazugehörige Wissen verfügen muß, somit der mittlere den niedrigen Stand in sich theoretisch aufhebt, die Ausbildung von Menschheitsführern verlangt, daß diese um die Arbeits- und Denkweise von mittlerem und niedrigem Stand wissen müssen, sie somit den mittleren und den niedrigen Stand in sich theoretisch aufheben. Einfacher formuliert: Sextros schulisch-gesellschaftliche Wissensdifferenzierung legt den Schluß nahe, daß der jeweilig nächst höhere Stand nur den unter ihm liegenden Stand in sich theoretisch aufhebt. Dieses aber bedeutet für den niedrigen Stand, daß er über den Zustand eines geglaubten Wissens und pragmatischer Arbeit weder theoretisch noch praktisch hinauskommen kann. Diese, die Überführung des Menschen in ein bürgerlich begründete Staatsverfassung historisch vorbereitende Handlungs- und Wissenspyramide, findet ihre konkret Umsetzung in den Sextroschen Anforderungen an die Schulen der verschiedenen Stände.

"Mit der Bildung zum Fleiß muß in jeder Schule der Anfang gemacht, und der Grund zu Industriebildung gelegt werden. Aber diese ist von jener verschieden, wie Fleiß und Industrie verschieden sind." (58) Mit dieser grundlegenden Feststellung, die für alle Schulformen gilt, wendet sich Sextro zum einen gegen "das ... noch ziemlich allgemein herrschende Vorurtheil" (59) der Eltern, daß die praktische Fleißeinübung, im besten Fall die praktische Industriebildung den Kindern erst nach dem 14. Lebensjahr zugemutet werden darf; zum anderen gegen den Einwand eines Sextro bekannten, aber von ihm nicht ausge-

wiesenen Kritikers, daß in den bestehenden Schulen ja schon zu "'Fleißübung'" (60) und folglich zur Industriösität angehalten wird. Beide wohl repräsentativen Positionen verlangsamten oder gar blockieren den Fortschritt mittels Industriösität.

Die eine, indem sie faktisch verhindert, daß der "Same der Industrie" (61) früh genug gelegt wird und somit in der Lebenszeit des Menschen von ihm nicht mehr so viel geleistet werden kann, "als nach einer frühzeitigen und bessern Anführung würde ganz wohl erreichbar gewesen seyn." (62) Die andere, weil sie - indem sie davon ausgeht, daß ihre frühzeitige Erziehung zum Fleiß, deren Ernsthaftigkeit Sextro zusätzlich in Frage stellt, schon mit Erziehung zur Industrie identisch ist - erkennt, daß sie im besten Falle nur die Voraussetzung für eine industriöse Erziehung schafft. "Zur eigentlichen Industriebildung", so das Resümee Sextros, "finde ich nach langem Forschen noch keine gemeinnützige Schulanstalt eingerichtet." (63)*

(*) Dieses Resümee wird von Sextro in seiner zeitlich später verfaßten "Vorerinnerung" zu seiner Schrift: "ueber die Bildung der Jugend zur Industrie" relativiert. "... Seit einem halben Jahr (ist) in einer Gemeinde der Stadt Göttingen eine solche mit der ordentlichen Lehrschule verbundene Arbeits- und Industrieschule, als in dem angeführten Abschnitt (64) beschrieben wird, zunächst für arme Kinder, eingerichtet worden. ... Wer also an der Ausführbarkeit des Entwurfs ... noch zweifeln sollte, dem könnte man jetzt antworten: Komm und siehe!" (65)

Eine solche ist in Anknüpfung an die schon bestehende Schulorganisation erst noch einzurichten und in ihrem Unterricht folgendermaßen zu gestalten und auszudifferenzieren.

Die oberen Klassen der "sogenannten lateinischen Schulen" ("Lydeen u.") (66), in denen der Unterricht - in Unterschied zu dem der "unteren Klassen" (67) - vornehmlich der Ausbildung der zukünftigen Generation des "gelehrten Standes" (68) dient, sind so zu reformieren, daß die bisherige Passivität zugunsten einer größeren Eigenaktivität der Schüler verschoben wird. Und diese Verschiebung verlangt zugleich, sowohl die bisherige Starrheit des Unterrichts mehr auf die Möglichkeit einer "eigne(n) freye(n) Richtung der Kräfte nach allen Seiten in allen Theilen der nützlichen Sprach- Welt- Menschen- und Naturkenntnisse(.)", die gelehrt werden" (69), hin zu öffnen als auch den Unterricht "mehr auf einen bestimmten Plan privat- und gemeinnütziger Uebungen mannigfaltiger Art" (70) hin auszurichten, die jeder Schüler - mal in seinem Arbeitsrhythmus zeitlich selbstbestimmt, mal zeitlich fremdbestimmt - unabdingbar zu einer festgesetzten Zeit zu absolvieren hat.

Zusammen mit einer "klugen Zeitökonomie" (71) in der Ausbildung, einer "guten Aufsicht" (72) sowie einer qualifizierten "Beurtheilung und Würdigung des Guten und Besten, des eignen und erborgeten Vermögens" (73) wird es so möglich sein, das "Genie" (74), den "guten" und den "mittelmässigen Kopf" (75) herauszufinden sowie - was ebenso wichtig ist - das weitere Leben eines so Erzogenen in den Primat "wohlthätige(r) Industrie" (76) zu stellen.

Auch wenn Sextro sich mit einer weiteren inhaltlichen Konkretion des von ihm für die oberen Klassen der lateinischen Schulen geforderten Unterrichts zurückhält, wird dennoch deutlich, daß dieser nicht die Intention verfolgt, Wissen zu indoktrinieren. Es kommt ihm vielmehr darauf an, das vielfältige Wissen, nachdem es seine Objektivität und Allgemeinheit in der Person des Lehrers dargestellt hat, größtmöglichst der Eigenaktivität des Schülers zu überlassen, damit dieser - als Voraussetzung für eine zukünftige selbständige Anwendung - dieses eigentätig durch sich hindurch zu vermitteln beginnt. Das ist entscheidend. Denn indem der Schüler das objektivierte Wissen über Mensch und Natur aktiv zu übernehmen beginnt, lernt er zugleich, die Vermittlung zwischen objektiviertem Wissen und "eigne(r) freye(r) Richtung der Kräfte" (77) herzustellen; und er erlernt in der Erarbeitung dieser Vermittlung, daß die zu Lehren geronnenen Arbeiten des Geistes eine allgemeine Arbeit sind, die den abstrakten Zusammenhang aller konkreten Arbeiten herzustellen erlaubt.

Die pädagogische Antizipation eines Menschen, der befähigt ist, sich selbst zu objektivieren, findet ihre gesellschaftliche Entsprechung in der noch nicht allgemein existierenden Möglichkeit, die konkrete, "privatnützige" (78) mit der abstrakten, "gemeinnützigen" (79) Arbeit selbständig zu vermitteln. So gesehen ist das Absolvieren "privat- und gemeinnütziger Uebungen mannigfaltiger Art" nach einem "bestimmten Plan" (80) und das darauf aufbauende Erlernen der Fähigkeit, objektiviertes Wissen mit der "eigne(n) freye(n) Richtung der Kräfte" (81) zu

vermitteln, der schulisch vorgetragene Versuch, die zukünftige gesellschaftliche Materialität des bürgerlichen Machtwillens, die Warengesellschaft, in der Erziehung des gelehrten Standes angesichts einer historischen Situation vorwegzunehmen, in der weder der feudale Staat noch die Mehrheit der Bevölkerung schon bereit ist, dem Bürgertum den Tribut für das von ihm angestrebte Ziel einer neuen Menschheit zu zahlen. Die Pädagogik Sextros ist also gesellschafts-antizipativ in einem doppelten Sinne.

Die historische Aporie, in der sich mit Sextro die gesamte pädagogische Aufklärung befindet, versucht er dadurch zu lösen, daß er einerseits schon innerhalb der feudalen Gesellschaft der zukünftigen bürgerlichen Gesellschaft in Gestalt des gelehrten Standes eine theoretische Keimzelle gibt; und daß er andererseits die theoretische Fähigkeit des gelehrten Standes nicht zu einer allgemein zu erlernenden Fähigkeit erklärt, vielmehr diese auf den gelehrten Stand beschränkt. Die Antizipation der bürgerlichen Gesellschaft tritt also im Gewande der bürgerlich-feudalen Gesellschaft auf. Die fortschreitende Reduktion der Anforderungen Sextros an den Unterricht in den Klassen und Schulen, die nicht für die Erziehung des gelehrten Standes bestimmt sind, verdeutlicht diejenige Pädagogik Sextros genauer, die die eigentliche Substanz seines Denkens ausmacht: die bürgerlich-feudale.

Für den Unterricht in den "unteren Klassen" (82) der "sogenannten lateinischen Schulen" (83) fordert Sextro, daß nicht mehr - wie bisher - "die ersten Keime des gesunden Menschenverstandes" (84) "durch die äußerst einförmige Richtung der jungen Kinder-

seelen auf das trockene Formelfassen und Lernen im Sprach- und Religionsunterricht, auf abstrakte Namen aus der Kunst- Menschen- und Naturgeschichte" (85) abgetötet werden, sondern daß diese unter Zuhilfenahme "lebendige(r) Darstellung" (86) und "dem Alter angemessener Arbeiten" (87) zu festigen und weiterentwickelt werden. "Mit der lebendigen Darstellung solcher Gegenstände aus der Natur und Kunst, die leicht zu haben sind, und mit der Darstellung der Wahrheit und Wirkung der Religionsmaximen und Geschichte, würden, sowohl eine weise Abwechselung schriftlicher und mündlicher Lese-Imaginations- und Gedächtnis- u. Uebungen, als auch besonders mannigfaltige, dem Alter angemessene Arbeiten in und ausser der Schulzeit zur wirklichen Produktion unausgesetzt verbunden." (88)

Die Spezifität der Stellung der untern Klassen der lateinischen Schulen innerhalb des gesamten Sextroschen Bildungssystems (*) besteht nun darin, daß in den unteren Klassen sowohl der zukünftige gelehrte Stand auf die oberen Klassen vorbereitet als auch ein Teil der zukünftigen Generation erzogen wird, der in den "bürgerlichen Gewerben" (89) tätig sein wird. Das heißt: Wenn es, wie immer pädagogisch legitimiert, richtig sein sollte, daß erst der ältere, schon geschulte Schüler dazu angeleitet werden kann, sich Abstraktionen zu erarbeiten, so zeigt die Forderung Sextros, Abstraktionen vielseitig einzuüben und zu versinnbildlichen, daß der ältere Schüler nur deshalb zu selbständiger

(*) Die hier entwickelte Hierarchie des Bildungssystems ist natürlich nicht eine, die Sextro erst schafft. Sextros Kritik des traditionellen Bildungssystems schließt diese aber von der Kritik aus. Das heißt: Sextro knüpft selbstverständlich an das traditionelle Bildungssystem an und kritisiert dieses nur insofern, als es nicht zur Industrie, sondern nur zum Fleiß erzieht.

Erarbeitung der Abstraktionen angeleitet werden kann, weil er schon gelernt hat, Wirklichkeit gemäß der eingeübten Abstraktionen und ihrer Versinnbildlichung wahrzunehmen. (*) Die Unterrichtsanforderung an die unteren Klassen hat aber - immanent gedacht - immerhin für die Ausbildung des gelehrten Standes ihren Sinn darin, daß der Stufe der eingeübten Kenntnis der Abstraktion die Stufe der - wenn auch schon determinierten - selbständigen Erarbeitung der Abstraktion folgt.

Für den Teil des Mittelstandes aber, der nach Absolvieren der unteren Klassen dieser Schulen diese verläßt, um in den Gewerben seine Zukunft zu finden, bedeutet die Halbierung seiner theoretisch möglichen Ausbildung, alleinig die auf Weiterbildung hin angelegten Grundlagen einer allgemeinen Ausbildung, nur die formale Allgemeinheit eines "gesunden Menschenverstandes" (90) (**) erlernt zu haben.

Sextro ist sich dieses Sachverhaltes sehr wohl bewußt. Denn sein vorsichtig vorgetragener Vorschlag, "ob man nicht an jedem Orte für diese verschiedene Bestimmungen zweckmäßige (***) Vorbereitungsanstalten und Klassen anordnen sollte" (91), hat ja eben nicht

(*) Vgl. zur politisch-gesellschaftlichen Bestimmtheit wissenschaftlicher Begriffsbildung den Aufsatz von M.v.Nieuwstadt/M.v.d.Oever: "Das Gebiet Wissenschaft" (92).

(**) Sextro führt nicht aus, was er unter einem "gesunden Menschenverstand" versteht. Obwohl Sextro nicht darauf verweist, vergl. dazu die Darstellung der Differenz von "gemeinem" und "gesundem Menschenverstand" sowie die Darstellung der Möglichkeit der Überwindung dieser Differenz auf Grundlage eines "naiven Sensualismus" (93) bei dem Zeitgenossen Sextros: Friedrich Gabriel Resewitz (94).

(***) gemeint ist wohl: "zweckmäßigere".

zum Ziel, die Ausbildung der verschieden bestimmten Schüler zu vereinheitlichen. Es ist vielmehr beabsichtigt, der Differenz ihrer Ausbildung einen organisatorischen Ausdruck zu verschaffen, dessen von Sextro verschwiegene Inhaltlichkeit für die für das bürgerliche Gewerbe bestimmten Schüler sich wohl an der der "Real-Klassen" (95) orientiert.

Der von Sextro für die Erziehung des eigentlichen Kerns des Mittelstandes erwünschte Unterricht in den Real-Klassen zeichnet sich nämlich dadurch aus, daß "ausser dem zweckmäßig nützlichen wissenschaftlichen und technologischen Unterricht, ausser der genauen Detailentwicklung der Gewerbe- Kunst- Fabrik- und Manufakturprodukte, der Werkzeuge, Waaren u.d.gl." (96) die Schüler nicht probeweise an ausgewählten "Handwerksverrichtungen" (97) sich praktisch versuchen, "sondern alle an dem Orte möglichen Arten dieser aus der Technologie ihnen bekannt gewordenen gemeinnützigen Arbeiten, nach ihren verschiedenen Stufen und Vorbereitungsverrichtungen ... bis zu einer gewissen Zeit und bis zu einem relativen Grade der Fertigkeit in jedem Geschäfte" (98) praktisch erlernen.

Die Produkte bzw., wie Sextro bezeichnenderweise sagt, die Waren, die im praktischen Unterricht der Real-Klassen hergestellt werden, sind aber nicht vor dem Kriterium gesellschaftlicher Wertzumessung absolut abzuschirmen. Damit für "das Privat- und gemeine Beste ... auf der Stelle etwas geleistet" (99) wird, und damit der Schüler erlernt, die Differenz von guter und schlechter Arbeit, von guter und schlechter Zeitökonomie nachhaltig zu verinnerlichen, sind zwar die Waren der gesell-

chaftlich-ökonomischen Beurteilung dergestalt aus-
zusetzen, daß der Berechnung ihres (Tausch-)Wertes
die "gegenwärtigen Kosten der Anlage, und d(es)
Überschu(sses)" (100) zu Grunde gelegt wird. Die
tatsächliche (Tausch-)Wertfestsetzung ist aber
letztendlich nicht ökonomisch, sondern pädagogisch
begründet. Denn, so Sextro, den "Grundsätze" (101)
der Erziehungsphilosophie Rousseaus pfiffig miß-
verstehend: "Wenn man ... bey Erziehung in jeder
Hanthierung, Kunst und - Wissenschaft mit armseli-
ger Aengstlichkeit nur das jetzt unmittelbar Nütz-
liche sucht; so kann aus dem Zöglinge nichts werden,
oder dieser so gar auf sein ganzes Leben hinaus
dabey einbüßen." (102)

Die Behauptung, die an Hand der Sextroschen, von
ihm im "Vorbegehen" (103) skizzierten Unterrichts-
anforderungen für die Erziehung des gelehrten Stan-
des gewonnen wurde, daß nämlich die Bildungsanforde-
rungen für die niederen Stände sich fortschreitend
reduzieren, scheint angesichts der Sextroschen An-
forderungen an den Unterricht in den Real-Klassen
zunächst einmal widerlegt. Die geforderte Kenntnis
der theoretisch-technischen Voraussetzungen neu-
zeitlicher Produktion sowie die geforderte prakti-
sche Kenntnis der zu beachtenden Faktoren für eine
optimal zeitökonomische Konstruktion eines Arbeits-
ablaufes für die Erstellung einer Ware (*) qualifi-
ziert den "künftigen Geschäftsmann" (104) doch

(*) Die geforderten Fähigkeiten für die Erzeugung einer
Ware entsprechen natürlich nicht denen, die unter
der Bedingung der großen Maschinerie, der Fabrik,
benötigt werden. Die Grundlage für die Fertig-
keiten, die für die industrielle Produktion ver-
langt werden, wird aber in der Manufakturphase
schon hergestellt.

gerade dafür, im Wissen um die Technik und die Zeitökonomie der Arbeitsanforderungen die konkrete der Allgemeinheit der Arbeit selbständig und flexibel vermittelbar machen zu können.

Nun ist jedoch auffällig, daß in den Sextroschen Anforderungen an den Unterricht der Real-Klassen der Schwerpunkt nicht auf der Aneignung von "Kunst-Menschen- und Naturgeschichte" (105), sondern auf dem Erlernen technischen Wissens und technischer Fertigkeiten liegt; und es ist auffällig, daß der Tauschwert der Ware zwar an eine jeweilig kluge Zeitökonomie gebunden, aber zugleich auch von der Nützlichkeit der Ware, von ihrem Gebrauchswert abhängig gemacht wird. Die Ware ist für den Bürger so wird daran deutlich, noch ein sinnlich-übersinnlich Ding. Und das ist nicht verwunderlich. Denn der Tauschwert der Ware ist zwar innerhalb der konkreten Produktion angelegt, erscheint aber dennoch als davon unabhängig. Die inhaltliche Reduktion des Unterrichts in den Real-Klassen ist damit bereits in ihren entscheidenden Elementen benannt.

Der gelehrte Stand, der ebenfalls ein Handwerk erlernen soll (106), zeichnet sich idealiter dadurch aus, daß er nicht nur über die praktisch-technischen Bedingungen und Anforderungen konkreter Arbeit, sondern auch - und das ist wichtiger - über die Bedingungen und Anforderungen allgemeiner Arbeit theoretisch verfügt. Er verkörpert das Selbstbewußtsein der konkreten Arbeit in Gestalt abstrakt-geistiger Arbeit und überbietet den Besitzbürger insofern, als sich dessen Wissen im Wissen um die praktisch-technischen Anforderungen der konkreten Arbeit erschöpft. Zwar gelangt der

Besitzbürger mit seiner Ausbildung zu der Erkenntnis, daß die Vermittlung seiner Fähigkeiten in die konkrete Arbeit mitentscheidend für den gesellschaftlichen Gebrauchswert des aus der Arbeit resultierenden Produkts ist; seine Fähigkeiten reichen aber nicht dazu aus, selbständig darüber entscheiden zu können, wann und wodurch seine Produktion den Anforderungen der Allgemeinheit von Arbeit entspricht. Seine Vermittlung der Arbeit mit ihrer Funktion, gesellschaftlichen Gebrauchswert zu produzieren, kann er also noch nicht autonom leisten; er bedarf dazu noch fremder Anleitung.

Die Anforderung Sextros, daß der zukünftige Besitzbürger in der Schule die allgemeinen und konkreten technischen Voraussetzungen für eine zeitökonomisch optimale Planung der Arbeitsorganisation der konkreten Arbeit erlernen muß, ist so gesehen der im Wissen darum, daß die äußere Absicherung der gesellschaftlichen Funktionalität der Arbeit politisch-historisch noch nicht aufhebbar ist, pädagogisch initiierte Versuch, die Internalisierung dieser äußeren Absicherung und damit die Möglichkeit autonomer Produktion des Bürgers vorzubereiten.

Damit ist ein Verhältnis von konkreter und abstrakt-geistiger Arbeit, von Bürger und gelehrtem Stand angedeutet, dessen genauerer Erläuterung es auch vor allem deshalb bedarf, weil in ihm eine Verschweißung von obrigkeitlich verordneter Vernunft und Vernunft konkreter Arbeit angelegt ist, die - durch Neuhumanismus und Liberalismus modifiziert - erst zur Zeit des jungen Marx endgültig praktisch aufbricht.

Die theoretische Leistung der Klassiker des Liberalismus, Adam Smith und David Ricardo, besteht u.a. darin, die gesellschaftliche Reduktion der konkreten Arbeit auf abstrakte, gesellschaftlich-allgemeine und gesellschaftlich-notwendige Arbeit, deren objektiver Maßstab die quantitative Zeit ist, durchschaut zu haben. Die Zurückführung des Wertes einer Ware auf letztendlich quantitative Zeit verdeckt aber schon das, was in dem von ihnen verwendeten Begriff "Politische Ökonomie" noch anklingt: die gern vergessene Trivialität, daß trotz der Versachlichung des Wertes mittels Reduzierung auf quantitative Zeit diesem immer noch eine subjektives Moment: die politische Formierung der Produktion des gesellschaftlichen Lebens, immanent ist. Bezogen auf die historische Situation und die Pädagogik Sextros bedeutet die politische Seite des Wertbegriffs folgendes.

Zwar ist für Sextro eine Gesellschaft allgemeiner Industriösität ein wünschenswerter Zustand; aber dieser wird, wie Sextro zugibt, eben von der Mehrheit der Bevölkerung für nicht erstrebenswert gehalten. Angesichts dieser Situation blockiert Sextro - im ersten Schritt - eine allgemeine Auseinandersetzung darüber, was gesellschaftlich wünschenswert ist, mit dem Argument der Unwissenheit, Dummheit und Trägheit der Bevölkerung, um im zweiten Schritt seiner subjektiven Vorstellung von einer besseren Gesellschaft im gelehrten Stande eine personalisierte Instanz zu geben, die die erwünschte allgemeine Industriösität abstrakt verkörpert und verbreitet.

Damit ist ein Focus der Aufklärung geschaffen, dem der Richterstuhl nicht fremd, sondern immanent

ist. Von ihm aus wird darüber entschieden, welche Handlungen, enger gefaßt: welche Arbeitsformen und welche Arbeiten für die zukünftige Gesellschaft wertvoll und welche Arbeiten für die zukünftige Gesellschaft weniger wertvoll, wenn nicht gar wertlos sind.

Für den Besitzbürger ergibt sich unter dieser Voraussetzung folgende Situation: Vor dem Telos einer Menschheitsgesellschaft kann für ihn nur die Arbeit von Wert sein, die - wie die abstrakt-geistige Arbeit des gelehrten Standes - Menschheitsarbeit, Arbeit für alle Menschen ist. Das Problem des Besitzbürgers besteht nun darin, daß die jeweilig ausgeübte Arbeit, ihr Produkt und der Verbrauch des Produkts spezifisch stofflich bestimmt ist. Diese Besonderheit der Produktionsweise des Besitzbürgers zwingt ihn, die Beurteilung des gesellschaftlichen Werts seiner Arbeit der Instanz abstrakt-geistiger Arbeit zu unterwerfen, um nach diesem (Um-)Weg das Ausmaß der in der Ware enthaltenen Menschheitsarbeit in Gestalt des Tauscherts erfahren zu können.

Die Defizienz des Besitzbürgers, die der gelehrte Stand bei Sextro noch offen sichtbar repräsentiert, hindert den gelehrten Stand jedoch nicht darin, im Besitzbürger die Konkretion abstrakter Vernunft zu sehen. Ebenso wie der Besitzbürger die Vernunft seiner Arbeit nur in Vermittlung über die Vernunft der abstrakt-geistigen Arbeit des gelehrten Standes gewährleisten kann, kann der gelehrte Stand den praktischen Anspruch seiner abstrakten Vernunft zunächst einmal allein in der industriös gebildeten Arbeit des Besitzbürgers antizipieren.

Diese Form der Verschmelzung von abstrakter und

materialer Vernunft, von Wissen um die Vernunft einer Arbeit und angeleitete Hinführung zur gesellschaftlichen Vernunft der Arbeit wird noch einmal an den von Sextro für die "Mädchenschulen des Mittelstandes" (107) entwickelten Anforderungen deutlich.

In Fortsetzung der Forderung nach praktischer Arbeitsausbildung für die Jungen in den Real-Klassen schlägt Sextro für der Erlernen der "weiblichen Berufsarbeiten" (108) ebenfalls vor, den direkten Unterricht praktisch zu ergänzen. Mit der Anerkennung der weiblichen Arbeit als Beruf, die auch heute noch als ein Signum fortschrittlicher Denkweise gilt, macht Sextro zwar seine Wertschätzung der frauichen Arbeiten deutlich; da er aber selbstverständlich an die sich rasch entwickelnde neuzeitliche Trennung von 'häuslicher' (Oikonomie) und 'gesellschaftlicher' Arbeit (politische Oikonomie) anknüpft, verfestigt er gerade in seiner Wertschätzung der Berufung der Frau die Reduktion ihrer Arbeit auf Hausarbeit und verschafft folgerichtig dieser Reduktion ihre unterrichtliche Entsprechung.

Die Ausbildung der Jungen in den Real-Klassen zeichnet sich dadurch aus, daß die Erzeugung und Lenkung des "Ehr- und Gewinntriebes" (109) in theoretischer und praktischer Form erfolgt. Sextro will auf die Erzeugung und Lenkung dieses Motors der Industriösität auch in der Erziehung der Mädchen des "Mittelstandes" (110) nicht verzichten, modifiziert jedoch nach Maßgabe der Anforderungen der Hausarbeit die bisherige Zweck-Mittel-Relation.

An die Stelle des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Unterricht der Real-Klassen tritt in der Erziehung der Mädchen des Mittelstandes ein Verhältnis von äußerer und innerer Praxis. Konkret: Die Schülerinnen erlernen unter beständiger Kontrolle - nach "verschiedenen Klassen und Stufen" (111) geordnet - in der Zeit des Unterrichts, der in den Real-Klassen der theoretisch-technischen Ausbildung gewidmet ist, sofort unmittelbar praktisch die äußere "Wirtschaft" (112), die selbständige Herstellung "weiblicher Kleidungsstücke" sowie die "Verfertigung der übrigen Haushaltsbedürfnisse" (113). Und sie erlernen in der Zeit, die im Unterricht der Real-Klassen der praktischen Umsetzung des theoretisch Gelernten vorbehalten ist, im "Mädchenschulhause" "oder in dem Privathause der Lehrmeisterin" (114) ebenso unmittelbar praktisch die "innere Wirtschaft" (115): die Reinlichkeit, Ordnung etc. sowie die praktische Vorbereitung von Materialien, die erst in der äußeren Wirtschaft weiterverarbeitet werden (116).

Die Verschiebung des theoretisch-technischen Unterrichts der Real-Klassen zugunsten einer praktischen Ausbildung in äußerer Wirtschaft bedeutet jedoch nicht, daß in den Mädchenklassen des Mittelstandes gänzlich auf theoretische Erkenntnis verzichtet wird. Theorie ist weiterhin konstitutiver Bestandteil des Unterrichts; in Differenz zum Unterricht in den Real-Klassen gibt sie sich als diese jedoch erst im Nachhinein zu erkennen.

Die "weibliche Bestimmung" (117) bedarf einer Erziehung, in welcher die praktische Dimension der Theorie erst dann begriffen werden darf, wenn die

Theorie schon praktiziert wird: "Nach einem bestimmten Plan, der aber nur denen, die die Aufsicht führen, bekannt ist, wird zuweilen eine halbe oder ganze Erholungsstunde zu besonderem Unterricht für die Zukunft, über Aufführung, Geistes- Geschmacks- und Charakterbildung, edle moralische und religiöse Grundsätze, Lektüre u. angewandt." (118) Dazu "(hat und benutzt) (die Lehrmeisterin oder Erzieherin) Schriften (beispielsweise "Haushaltskalender" (119); K.F.G.) nebst anderen Anweisungen. Aber die Schülerin wird nicht eher damit bekannt, bis jene Übungen (*), mit einigem Erfolg der Bildung, vollendet sind." (120)

Mit anderen Worten: Erst dann, wenn die Schülerin - sowohl durch die Ordnung des Unterrichts als auch durch beständige Kontrolle gezwungen - auf dem Wege über eine permanente, unhinterfragbare Einübung der Industriösität in eine Lage versetzt worden ist, die eine bewußtlose Angleichung an die theoretisch und praktisch vorgegebene Ordnung verspricht, ist sie dazu vorbereitet, die "Ehre und Wahrheit" (121) folgender vorherbestimmter "weibliche(r) Bestimmung" (122) tatsächlich als ihre eigene Bestimmung anzuerkennen (**): "Jedes Frauenzimmer muß durchaus

(*) Gemeint sind die praktischen Übungen in der Schule (123).

(**) Vgl. zur historischen Grundlegung dieser "weiblichen Bestimmung": Ch. Göstemeyer: Die Idee der "Mütterlichkeit" und die Entdeckung der Kindheit. Vgl. zur Geschichte der Zurichtung der Sexualität innerhalb der pädagogischen Aufklärung, die mit der Erziehung zur Industriösität einhergeht, die Bde. I, VI und VII der von Joachim Heinrich Campe herausgegebenen "Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens". (124).

alle Stücke des eignen Anzuges zum Bedürfniß, Wohlstand und Putz - nur die von Metall und Leder etwa ausgenommen (*) - mit Geschicklichkeit, möglichster Ersparung, und mit Geschmack selbst zusammensetzen und verfertigen können, muß überdem alle andere mit der Nadel zu verfertigende Bedürfnisse des Haushalts selbst zu machen, jede Art Speise in dem Stand selbst zuzubereiten, jede Einschränkung, die dabey gemacht werden kann, aus Erfahrung richtig zu treffen, jedes örtliche Naturprodukt zum Wohlgeschmack, Geruch und Genuß, selbst zu ziehen und zu veredeln, jedes ihr mögliche wirthschaftliche Geschäft, ohne Unterschied in und unter dem Stnade, auf die leichteste und geschickteste Art, im Fall der Wohltätigkeit, eigner und fremder Noth, selbst zu verrichten, und in jedem Fall richtig zu beurtheilen und andre dazu anzuführen, im Stande seyen." (125) Damit ergibt sich - vom Resultat her gesehen - für "die Art der Bildung zur Industrie in den Schulen des Mittelstandes" (126) folgendes Bild.

Der in den Real-Klassen ausgebildete Besitzbürger kann seine Arbeit nur dann als Arbeit an der Menschheit darstellen und legitimieren, wenn sie vor dem Richterstuhl der abstrakt-geistigen Arbeit positive Anerkennung gefunden hat; und der in den lateinischen Schulen ausgebildete gelehrte Stand kann die Abstraktheit seiner Forderung nach Menschheit nur dann überwinden, wenn er dieser in der konkreten, auf Allgemeinheit bezogenen Arbeit, der Warenproduktion, praktische Geltung verschafft. Die theoretische Arbeit des gelehrten Standes ist also für die Arbeit des Besitzbürgertums ebenso praktisch

(*) Die Arbeit mit Metall und Leder gehört in den männlichen Arbeitsbereich.

wertvoll wie die praktische Arbeit des Besitzbürgertums für den gelehrten Stand. Die jeweilige, schulisch entwickelte Fähigkeit von Besitzbürgertum und gelehrtem Stand ist aber nicht voraussetzungslos.

Der Anspruch Sextros, sowohl in den lateinischen Schulen als auch in den Real-Klassen mit einer industriös-theoretischen Erziehung, die sofort praktische Wirkung zeigt, zu beginnen, setzt voraus, daß der Erziehung des Geistes zum Zwecke der Ermöglichung einer neuen, ebenso rationalen wie produktiven theoretischen und praktischen Arbeitsform, die auf alle Menschen bezogen ist, die Erziehung des Menschen zu einem disziplinierten Umgang mit sich selbst und mit Gegenständen, die nicht für alle Menschen bestimmt sind, vorhergeht. Konkreter, direkt auf das Verhältnis der Erziehung von mittelständischen Jungen und Mädchen bezogen formuliert: Der unmittelbar praktische Beginn in der Erziehung der Mädchen des Mittelstandes und die Reduzierung der theoretischen Anforderung auf die Bestätigung schon gelebter Praxis hat ihren Grund darin, daß die industriöse Erziehung der Frau entscheidend für einen zukünftigen, möglichst bruchlosen Übergang zwischen häuslicher Erziehung und theoretischer Ausbildung der Jungen des Mittelstandes ist.

Das ist widersprüchlich. Denn die Reduktion der Arbeitsmöglichkeiten der Frau auf Hausarbeit impliziert zwar, daß sie industriöse Arbeit leistet; aber eben auch, daß diese industriöse Arbeit nicht die Form allgemeiner Arbeit, die Form der Ware, annehmen kann. Ihre Arbeit ist also nicht produktiv,

verkörpert aber die Vorbedingung produktiver Arbeit: die Selbstdisziplinierung des Menschen durch Arbeit als Wert an sich. In dieser Hypostasierung der Praxis der Frau besteht aber gerade die Funktionalität ihrer Arbeit innerhalb der Sextroschen Industripädagogik.

Die Arbeit der Frau, die die Welthaltung auch der Jungen des Mittelstandes vorschulisch prägt, wird ja nicht dadurch zu einer allgemeinen Arbeit, zu einer Arbeit an der Menschheit, daß diese inner-schulisch reproduziert und theoretisch neuerlich legitimiert wird. Um die Arbeit der Frau inner-schulisch als eine produktive Arbeit wiederzube-hären, bedarf es eines theoretischen Zwischen-schritts.

Wenn Sextro also die Erziehung der Frau in der theoretischen Legitimation ihrer Arbeit enden läßt und er in den Schulen, die für die Ausbildung der mittelständischen Jungen bestimmt sind, zeitlich zuerst mit einer theoretischen Erziehung beginnt, so ist das kein Zufall. Er kann dadurch bei den Jungen an schon industriöse Haltungen anknüpfen, diese zunächst einmal in ein produktiv-industriöses Selbstverständnis zu verwandeln, welches alsdann in eine produktive Praxis - sei sie theoretischer oder praktischer Art - überführt wird. Damit wird deutlich, daß die in der Erziehung der Frau antizipier-te familiäre Erziehung einer spezifischen Fremdbestimmung unterliegt, die jedoch innerhalb der Sextroschen Bildungstheorie nur konsequent ist.

Die Arbeit der Frau ist zwar für die Arbeit des gelehrten Standes und die des Besitzbürgertums wert-voll; denn in der Arbeit der Frau wird die Disziplin

der Industriösität verkörpert und weitergegeben. Da aber auf Grund der Struktur ihrer Arbeit dieser nicht - wie der Arbeit des Besitzbürgers - die Menschheit schon immanent ist, vielmehr ihre Arbeit nur Vorbereitung auf die Menschheitsarbeit ist, bedarf sie keiner theoretischen Ausbildung, die die Menschheit in ihrer Arbeit theoretisch und praktisch eröffnet. Ihre Arbeit kann sich mit der "Überzeugung" (127) begnügen, daß sie einer Menschheit dient, deren Erarbeitung außerhalb der Möglichkeiten ihrer Arbeit liegt.

Auf Grund dieser Doppelstellung, nämlich sich ideell dadurch zu erweitern, daß ihre Arbeit auf die Menschheit bezogen wird, die in den Schulen für die mittelständischen Jungen theoretisch und praktisch eröffnet wird, zugleich sich aber praktisch auf disziplinierte Industriösität zu reduzieren, wird die Stellung der mittelständischen Frau zum männlichen Teil des Mittelstandes der Stellung der "niedrigen Stände" (128) zum Mittelstand analog. Die Differenz, die eben die Zwischenstellung der Erziehung der mittelständischen Frau innerhalb des Verhältnisses von Erziehung des männlichen Mittelstandes und Erziehung der niedrigen Stände ausmacht, ist jedoch unverkennbar.

"Die Schulen der niedrigen Stände, oder die Volksschulen", so Sextro, "verdienen in dieser Absicht (*) noch mehr die Aufmerksamkeit derer, die die wachsende Menschheit des Volkes interessirt." (129) Und dieses Interesse ist nicht grundlos.

(*) Gemeint ist das Interesse an der Erarbeitung der Menschheit.

Da die Anzahl der Volksschulen und damit die Anzahl der Kinder des niedrigen Standes die Anzahl der mittelständischen Schulen und damit die der Kinder des Mittelstandes bei weitem übertrifft (130), gefährdet der "Menschenfreund" (131), der die Volksschulen von der Erziehung zur Industriösität ausklammert, nicht nur die Menschheit im Staate, sondern den Staat als Staat. Die Praxis beweist nämlich, daß die vorfindliche arbeitende Bevölkerung, vor allem die Arbeiter in den Manufakturen, "neue(.) Nahrungszweige(.)" (132) und neue Produktionsgeschwindigkeiten nur solange akzeptiert, "als die Prämien daur(..)en, die man auf einzelne Produkte dieses neuen Fleisses gesetzt hat(..)." (133) 112.

Die Rationalisierung der Produktion und die Raffinierung der Produkte trägt nur solange "Früchte" (134), wie die Mehrverausgabung von Arbeit durch das "Palliativ(.)" (135) der Prämie kompensiert wird. Das Fortschreiten in Richtung Menschheit und Wohlstand ist also noch von einem äußeren Verhältnis von Mehrarbeit und Prämie, von einem politischen Lohn (*) abhängig.

Der Versuch, auf diese Art Fortschritt einzuleiten, ist für Sextro nicht nur deshalb unzulänglich, weil er unökonomisch ist; er ist es vor allem deshalb, weil der menschliche Fortschritt an die 'Willkür' der arbeitenden Bevölkerung gebunden wird. Die Prämien sind aber dann einsparbar und der menschliche Fortschritt wird dann kalkulierbarer und

(*) Vg. zur Theorie und Aktualität des politischen Lohns den Aufsatz von F.v.d. Oudenrijn: "Massenarbeiterkampf und Sozialdemokratisierung der Wissenschaft" (136).

zu einem Palliativ gegen eine potentielle "Revolution" (137) zugleich, wenn das äußere Verhältnis von Mehrarbeit und Prämie zu einer inneren Identifikation von Industriösität und Menschheit wird bzw. diese Identifikation sofort in den Volksschulen grundgelegt wird. Oder in den Worten Sextros: "Zu den nützlichsten und dauerhaftesten Verbesserungen des Nahrungsstandes, zur Aufnahme der Fabriken und Manufakturen im Lande - müßte hier in diesen also zur Industriebildung eingerichteten Volksschulen der Grund gelegt werden." (138)

Diesem programmatischen Vorhaben steht die traditionelle Volksschule aber noch im Wege. Zwar gehen die Kinder "beyderley Geschlechts" (139) schon ab dem 6ten oder 7ten Lebensjahr für 6 bzw. 7 Jahre täglich 3 bis 4 Stunden in die Schule; zwar lernen die Kinder schon das "Religionsgesetz" (140), "'daß der Mensch alle seine Kräfte üben, brauchen und fleissig seyn müsse bis in den Tod'", und daß "'die Religion nicht vom Leben und der Arbeit getrennt werden'" (141) darf. Aber der begrüßenswerte Besuch des "privilegierten Ort(es)" der "Befreiung" (142) hat noch eine falsche Befreiung zum Ergebnis, weil - und das gilt auch für die Einübung der "Einbildungs- und Fassungskraft" (143) - die Erziehung sowohl "zu eingeschränkt, mangelhaft, und die Manier zu einförmig und dürftig" (144) ist als auch die sofortige praktische "Anwendung" (145) des Gelernten versäumt wird.

Das Sextrosche Problem, daß die Volksschulen anstatt der Industriösität "Müssiggang, Trägheit, Faulheit mit ihren schrecklichen Folgen, und manche Sittenverschlimmerung der Jugend" (146) befördern,

ist nicht dadurch zu lösen, daß der Lehrer personal entlastet wird. Es ist zwar richtig, daß allein schon die Anzahl der von ihm zu unterrichtenden Kinder (*) sowie die darin enthaltene Verschiedenheit der Altersjahrgänge und der verschiedenen Fähigkeiten innerhalb der Jahrgänge ihn in eine Situation bringt, die es nicht einmal erlaubt, "den vierten Theil dessen aus(zu)richten, was er sonst in der Zeit ... ausrichten würde." (147) Denn die Verschiedenheit in der Entwicklung der jeweiligen Altersstufen zwingt ihn, sich abwechselnd auf eine von ihnen zu konzentrieren. Und in dieser Zeit kann sich der Lehrer auch nicht noch darum kümmern, ob tatsächlich in den anderen Altersstufen gelernt, überlesen und wiederholt (148) wird. "Wer daher" - freiwillig oder gezwungen - "nur stille, ruhig d.i. müssig sitzt, mit dem ist der Lehrer zufrieden, lobt wohl so gar gegen die Unruhigen", die für Sextro nur dem Ruf der Natur folgen (149), "dessen Beyspiel." (150)

Aber selbst dann, wenn der Lehrer in dieser in der Tat pädagogisch unerträglichen Situation dadurch Entlastung erhält, daß die Schüler, denen es aufgegeben ist, zu repitieren, dabei von einem "besonderen Lehrmeister" (151) kontrolliert werden, ist die grundsätzliche Problematik der Volksschul-erziehung noch nicht wirklich gelöst.

Die Unaufmerksamkeit, die die Kinder selbst unter personal verbesserten Bedingungen zeigen, wenn sie ohne "mannigfaltige Anwendungsversuche" (152) sich

(*) "Die Anzahl der Kinder in einer solchen Schule ist nach der Grösse der Gemeinden verschieden, und steigt an einigen Orten in Niedersachsen und Westphalen von 50 bis 300." (153)

nur mit dem "Einprägen der Religionsgesetze u." (154) beschäftigen müssen, beweist für Sextro, daß in den Volksschulen solange die kindliche Natur noch mißbraucht wird, wie nicht die inhaltliche Organisation der Volksschule selbst verändert wird; konkret: wie nicht die "sogenannten Lehrschulen" (155) mit einer "Arbeitsschule" (156) verbunden werden und die sich daraus entwickelnde "religiöse Industrieschule" (157) als die einzige Möglichkeit einer "echten Verbesserung" (158) der Erziehung der niedrigen Stände begriffen wird.

"Der Anfang des Schulunterrichts überhaupt wird, wie gewöhnlich, mit gemeinschaftlichem Gesange und Gebet gemacht. Alsdann aber theilen sich die Kinder." (159) Die Kinder einer bestimmten Altersklasse, die theoretisch unterrichtet werden sollen, verbleiben im Lehrraum; die Kinder der Altersklassen hingegen, die in dieser Zeit sonst störten und Faulheit erlernten, üben in der Zeit nun unter Anleitung und Aufsicht "etwa d(er) Frau des Schulmeisters ..., wenn sie nur einigermaßen geschickt und treu ist" (160), oder unter Aufsicht und Anleitung von "erfahrene(n) einsichtsvolle(n) und angesehene(n) Männer(n) und Frauen aus der Gemeinde" (161) im Arbeitsraum praktisch all jene Fertigkeiten, "die einem jeden Schulkind in seinem künftigen Beruf in dem Stande gemeinnöthig und gemeinnützig sind" (162): nämlich "Knütten, Nähen, Knöpfeln, Schnur- und Netzflechten auf dem Küssen u." und wennmöglich "Flachs-, Wolle- und Baumwollspinnen." (163) Dabei darf "keine Minute in unthätiger Muße oder zweckloser Zeitverschwendung verstreichen." (164)

Sextro ist sich bewußt, daß die Konstituentien

dieses erwünschten und zu praktizierenden Arbeitsethos': "(g)enaue Disziplin, möglichste Stille und scharfe Subordination, Reinlichkeit und Accuratesse" (165), nicht alleinig schon dadurch zu selbstverständlichen Konstituentien der Handlungen des Schülers und künftigen Arbeiters werden, wenn diese nur in der Person des Lehrers und in Maximen sowie Beispielen auf "einer grossen Tafel" (166) dem Schüler gegenübergestellt werden.

Auf dieses Mittel ist bei der Verinnerlichung einer industriösen Arbeitshaltung zwar nicht zu verzichten; entscheidender für das Gelingen des Verinnerlichungsprozesses ist jedoch, daß der formalen, unpersonal erscheinenden Organisation des Unterrichts das inhaltliche Ziel Industriösität schon immanent ist.

In Entsprechung zur allgemeinen Ordnung des schulischen Lernprozesses: dem Fortschreiten vom "Einfachen zum Zusammengesetzten" (167), wird zu diesem Zweck die formale Ordnung der Klassen in der Arbeitsschule zunächst einmal dadurch hergestellt, daß jeder Sitzplatz eine bestimmte Nummer erhält. Da nun der erreichte Leistungsstand des Schülers ebenfalls in einer Nummer kodifiziert wird, kann die 'inhaltliche' Ordnung der Klassen sichtbar in Entsprechung zur formalen Ordnung der Klassen gebracht werden.

Der Schüler lernt unter der Sextroschen Voraussetzung, daß die Natur des Kindes zu vielseitiger Bewegung drängt, auf diese Weise nicht abstrakt, sondern sinnlich-konkret zum einen, daß die Bewertung seiner Leistung durch den Lehrer nicht gleichgültig und willkürlich gegenüber der

(Schul-)Realität ist, weil die vorgegebene (Schul-)Realität selbst schon nach kodifizierten Leistungskriterien organisiert ist; und der Schüler lernt zum anderen, daß die vorgegebene Ordnungsstruktur zwar nicht überwindbar, aber auch in sich nicht starr ist. Gerade die Schüler, die - weil sie sich auf dem besten Wege zu einer industriös gebildeten Persönlichkeit befinden - als Verlängerung der personalen Autorität und Kontrolle des Lehrers Anfänger und Zurückgebliebene unterstützen und kontrollieren, beweisen ihm, daß durch individuelle Leistung und Konkurrenz gegenüber den Mitschülern eine Mobilität innerhalb der vorgegebenen Ordnungsstruktur entwickelbar und möglich ist (168), die darüberhinaus noch belohnt wird. Denn, so das Kalkül Sextros:

Zwar ist es insgesamt für das Gelingen der Erzeugung einer industriösen und sich praktisch auswirkenden Gesinnung entscheidend, daß der Schüler aus dem niedrigen Stande - gezwungen durch die Entsprechung von struktureller Autorität der Schulorganisation und personaler Autorität des Schulvertreters - sein Wille genommen und die Wiedererarbeitung des Willens an einer Instanz ausgerichtet ist, die nicht nur seinen zukünftigen Willen verkörpert, sondern auch die Macht hat, innerhalb der unhinterfragbaren Schulordnung die Annäherung des Schülers an seinen zukünftigen, zugewiesenen Willen flexibel und verbindlich anzuzeigen. Dieser mühselige Prozeß der Neukonstitution des Willens kann aber nicht nur Sextro zufolge dadurch zeitökonomisch optimiert werden, daß die Ausrichtung des Willens des Schülers an dem der Autorität des Lehrers nicht nur Askese,

sondern zugleich auch Prämierung der geleisteten Askese beinhaltet.

Aus diesem Grunde wird vierteljährlich eine "öffentliche Schau der verfertigten Arbeiten, feyerliche Prüfung und Visitation der Arbeitsschule (gehalten), wobei die Fleiß- und Conduiten-Listen von allen Kindern, die der Schulmeister führt, und wozu die Lehrmeisterin in die Data giebt, vorgelegt, und der Waaren und Materialien Vorrath, wie auch die Rechnungen nachgesehen werden". (169) Nach Prüfung der vorgelegten Produkte wird "für brauchbare gute Arbeit ... immer eine Kleinigkeit an das Kind - besonders an arme Kinder - gegeben". (170) Jedes "vorzüglich gut gemachte Stück" (171) hingegen wird "etwas höher bezahlt" (172), als sein wirklicher Wert festgesetzt ist. "Denn nicht was die Jugend hervorbringt, sondern wie sie's hervorbringt, ist Hauptstück dieser Uebung." (173) Und an die Schüler, "die anfangen, wahre Industrie nach den Grundsätzen zu beweisen" (174), sowie an die Helfer des Lehrers, "die bey gutem Unterricht auch noch besonders gute und schöne Arbeiten liefern", werden "eigentliche Prämien an Waaren, neuen Materialien u. ... ausgetheilt." (175)

Die Prämierung in der Industrieschule unterscheidet sich also von der Prämiengebung in den Manufakturen dadurch, daß die Prämie nicht mehr die Voraussetzung für eine industriöse Arbeitsleistung, sondern eine industriöse Arbeitshaltung Voraussetzung für die Erlangung einer Prämie ist. Einzig "durch seine solche Bildung zur Industrie, vornehmlich in den öffentlichen Volksschulen," wird "der Staat ... viele tausend junge gesunde muntere fleissige und geschickte Arbeiter mehr, als er jetzt

hat, gleich auf der Stelle, - und wie noch mehr in der Folge! - gewinnen" (176) und zugleich "die Anzahl der Armen, die der Staat nun ernährt, und damit auch die Anzahl der Sittenverderbnisse und Laster, die müßige Arme begehen, unterhalten und fortpflanzen" (177) verringern. Kurz: Der "Staat wird blühender, mächtiger, steigt empor - wo Industrie herrscht." (178)

Gilt für die Ordnung des Lernens in den jeweiligen Schulen jedes Standes, daß im Lernprozeß vom "Einfachen zum Zusammengesetzten" (179) fortzuschreiten ist, so wird nun vollends deutlich, daß die Lernstufen dieses pädagogischen Grundgedankens in der Gesellschaftsantizipation Sextros sich als hypostasierte Gesellschaftsgliederung reproduzieren. Die Ausdifferenzierung der Lernanforderungen an den Mittelstand findet entsprechend in denen an den niedrigen Stand ihre Unterbietung.

Die einfachste Stufe in der Gliederung des Mittelstandes, die Mädchenerziehung, zeichnet sich dadurch aus, daß in ihr der zukünftigen Frau eine disziplinierte Industriösität angewöhnt wird, deren Menschheitswert zwar außerhalb ihrer Arbeitserfahrung, aber nicht außerhalb ihrer Lebenserfahrung liegt. Anders formuliert: Die Trennung von häuslicher Industriösität und ihrer gesellschaftlichen Wertzuweisung ist strukturell in der Gesellschaftsantizipation Sextros nicht aufhebbar; sie ist aber überbrückbar. Indem die Differenz von fraulicher und männlicher Arbeit im Mittelstand durch eine personale Beziehung zwischen mittelständischer Frau und mittelständischem Mann überlagert wird, ist es der Frau auf dem Wege über ihre Erziehung ermöglicht,

sich als selbstverständlicher Bestandteil der Produktion des Mannes gerade deshalb anzuerkennen, weil ihre Arbeit der Arbeit des Mannes nur mittelbar unterworfen ist, und die Arbeit des Mannes ihrer Arbeit personal verbunden ist. Das Verhältnis von Produktion und Reproduktion des Wohlstand und Menschheit gleichermaßen akkumulierenden mittelständischen Mannes ist also derart, daß die gesellschaftliche Determination dieses arbeitsteiligen Verhältnisses personal kompensiert wird.

Die personale Überlagerung der strukturellen Differenz von männlicher und weiblicher Arbeit ist natürlich auch - in modifizierter Form - im niedrigen Stand anzutreffen. Sie ist aber eine, die sich in ihren Voraussetzungen von der des Mittelstandes gravierend unterscheidet. Der Kompensation des arbeitsteiligen Verhältnisses von Mann und Frau im niedrigen Stand liegt nämlich die stillschweigende spezifizierte Fortsetzung der strukturellen Differenz von weiblicher und männlicher Arbeit im Mittelstand in Gestalt der Differenz von (männlicher) Arbeit im niedrigen und (männlicher) Arbeit im mittleren Stand zugrunde.

Konkreter: Die Aporie des mittelständischen Besitzbürgers besteht darin, daß er zwar über die theoretisch-technischen und den denen entsprechenden praktischen Voraussetzungen für die Erzeugung einer Ware verfügt, daß aber die Verfügung darüber, wann und wodurch seine Ware einen gesellschaftlichen Wert hat, also die Verfügung über die theoretisch-inhaltliche Seite der Erzeugung eines allgemeinen Gebrauchswerts, außerhalb seiner Fähigkeiten, im gelehrten Stand, liegt.

Die Aporie der mittelständischen Frau besteht darin, daß sie in der ihr eigenen, von der Arbeit des Besitzbürgers qualitativ unterschiedenen und getrennten Arbeit einen allgemeinen Wert produzieren soll, obgleich die theoretisch-technischen und praktischen Voraussetzungen für seine Erzeugung und Darstellung außerhalb ihrer Verfügungsgewalt liegen. Und die Aporie des Arbeiters aus dem niedrigen Stand besteht darin, daß er einen allgemeinen Wert erzeugen soll, ohne über die theoretisch-technischen und praktischen Voraussetzungen sowie ohne über eine eigenständige Arbeitsform zu verfügen.

Der Arbeiter aus dem niedrigen Stand, der Sextro zufolge vornehmlich für die Arbeit in den Manufakturen bestimmt, ist, verkörpert also weder das Selbstbewußtsein noch das Bewußtsein industriöser Arbeit. Er ist nichts anderes als die Verkörperung des mechanischen Vollzugs der industriösen Arbeit. Als zur praktischen Voraussetzung der Arbeit des Besitzbürgers gehörend, kommt ihm keinerlei Selbstständigkeit zu; er ist ein Produktionsfaktor, dessen Menschheitssinn darin besteht, daß er ebenso wie die Maschine wertvolle Arbeit für andere, wertvolle Arbeit für die Besitzbürger leistet. Auf das Verhältnis der Stände zueinander bezogen formuliert: Die Arbeit des niedrigen Standes ist Voraussetzung der Arbeit des gelehrten Standes ebenso wie die Arbeit des gelehrten Standes Voraussetzung der Arbeit des niedrigen Standes ist; und beide Arbeitsformen finden ihre Vermittlung im warenproduzierenden mittleren Stand, da - der Sextroschen Logik gemäß - allein in der Ware der erstrebenswerte allgemeine Wert seine unabdingbar notwendige materielle Form findet.

Die Vermittlung des Arbeiters mit dem Besitzbürger ist aber nur dann möglich, wenn - ebenso wie sich zu diesem Zweck der warenproduzierende Mittelstand am gelehrten Stand formiert - der Arbeiter sich am Mittelstand formiert, ohne jedoch dieser selbst für Sextro ja werden und sein zu können. Wenn Resewitz, die Intention Sextros genau treffend, unmissverständlich formuliert: "Das Spiel einer Maschine (*) brauchen die Werkleute, die dazu angesetzt werden, sie in Bewegung zu setzen, nicht zu verstehen; wenn sie das mechanisch ausrichten, was ihnen angewiesen ist, so thut die Maschine ohne ihr Wissen und Verstehn doch ihre Wirkung" (180), so ist vorausgesetzt, daß der Arbeiter schon bereit ist, sowohl den Anweisungen des Besitzbürgers als auch sich dem Rhythmus der Maschine zu beugen. Damit ist noch einmal auf den Zweck der Erziehung in den Volksschulen verwiesen.

Die Erziehung in den Volksschulen, so zeigt sich jetzt überdeutlich, ist in ihren Anforderungen an den Schüler den Anforderungen an den späteren Arbeiter völlig analog. In den Volksschulen erlernt der Schüler frühzeitig, den Anweisungen der ihm übergeordneten Autorität, dem Lehrer, zu gehorchen sowie sich der für ihn nicht verfügbaren unpersonalen Autorität der Schul- und Lernorganisation zu fügen; und er erlernt in ihnen, sowohl seine Unterwerfung unter Lehrer und Schulorganisation als auch seine zukünftige, gesellschaftlich festgelegte Arbeit nicht als willkürlichen Zwang, sondern als

(*) Resewitz bezieht sich nicht auf die Maschine in der großen Industrie, sondern auf ihre ante-diluvianische Form.

eine Notwendigkeit anzuerkennen, die Wohle und dem Fortschritt aller Menschen dient. Kurzum: Die Erziehung in den Volksschulen dient dazu, daß sich der fleißige zum industriösen Arbeiter und - auf ihn aufbauend - sich Bürgertum sowie eine Verbürgerlichung des feudalen Staates entwickle.

Der erfolgreichen Verwirklichung einer staatlich-verfaßten, ständisch gegliederten Allgemeinheit industriös erzogener Menschen steht aber noch ein Hindernis im Wege, dessen Relevanz schon von Hobbes erkannt und dessen Beseitigung logische Voraussetzung wie historisches Resultat der Pädagogik Sextros ist: das Verhältnis von häuslich-privater und schulisch-öffentlicher Erziehung; oder anders formuliert: das Verhältnis der nicht-industriös erzogenen erwachsenen Generation zur industriösen Erziehung der heranwachsenden Generation in den öffentlichen Schulen.

"(Wir) (kommen) um keinen Schritt weiter in der Besserung und Veredlung" (181) des Menschengeschlechts, wenn nur die heranwachsende, aber nicht die "gegenwärtige" (182) Generation erzogen wird. Und wir "kommen ... um keinen Schritt weiter in der Besserung und Veredlung" (183) des Menschengeschlechts, wenn der noch uneinsichtige Teil der Eltern des mittleren und des niedrigen Standes weiterhin daran festhält, daß die häusliche Erziehung keiner öffentlichen, industriösen Ergänzung bedarf. "Nur durch öffentliche, dem grossen Haufen bekannte nutzbare Anstalten kann eine allgemeine wirksame und geschwinde Anregung ... (zur; K.F.G.) Industriebildung befördert werden. Der Geist der Nation", für Sextro der Geist der Mensch-

heit, "wird durch die Schule gebildet." (184)

Die Forderung, daß die Eltern jedes Standes ihre Kinder vornehmlich schulisch ausbilden lassen sollen, bedeutet nun aber nicht, daß Sextro die häusliche Erziehung überhaupt geringschätzt. Unter der Voraussetzung aber, daß ein Großteil der Eltern "Industrieeifer" (185) noch kein "Gemeingeist" (186) ist, erscheint es ihm unabdingbar, die häusliche der öffentlichen Erziehung überhaupt erst einmal funktional zu machen. Nur dann, wenn die Eltern vorbehaltlos dafür Sorge tragen, daß Ihre Kinder regelmäßig zur industriösen Erziehung in die Schulen geschickt werden, wird die häusliche Erziehung nach und nach zu einer begleitenden Ergänzung für und zu einer Vorbereitung auf die Industrieschulen, da die Erziehung der Kinder in den Schulen in der 'Erziehung' der Eltern durch ihre industriös erzogenen Kinder Rückwirkungen zeitigt.

An Hand des Beispiels des nun gehorsamen und Arbeit verlangenden Kindes erlernen die Eltern - unter "Thränen des Danks" (187) - die Vorteile einer industriösen Gesinnung praktisch zu schätzen und öffnen sich auf diesem Wege für "populaire Anweisungen über die häusliche Erziehung; nach Verschiedenheit der Receptivität, in öffentlichen Religionsvorträgen, in Privatunterredungen, oder in kleinen schriftlichen Aufsätzen". (188) Für den "größten Theil der Eltern" aus dem mittleren und niedrigen Stand muß "dieser Weg" zu ihrer Erziehung "gewählet werden" (189); aber die Form des Weges ist für den jeweiligen Stand im entscheidenden Fall verschieden.

Bezogen auf die noch uneinsichtigen Eltern des mittleren Standes verläßt sich Sextro durchgängig auf die Kraft des Beispiels und des Arguments. Zeigt sich diese Kraft aber nicht als wirklich verläßlich, wenn sie auf solche Teile des niedrigen Standes trifft, die zu erkennen geben, daß die Zukunft mittels Industriösität nicht ihre Zukunft, sondern Unterwerfung unter eine Zukunft ist, die das Gegenteil von Menschheit für sie bedeutet, so gibt sich die Kraft des Arguments und des Beispiels als das zu erkennen, was sie bei Sextro ihrem Gehalt nach immer schon zugleich ist: nämlich nicht Aufklärung als Erzeugung von Einsicht aus Freiheit, sondern Aufklärung als Erzwingung von Einsicht kraft einer Macht, deren feudale, den Machtanspruch des Bürgertums für sich selbst ausbeutende Organisation zugleich das Medium ist, mittels dessen das Bürgertum die Form dieser Macht erringen will, um nicht nur diese zu konservieren.

"Wo ... im niedrigen Stande einige unmoralische Eltern ihre Kinder bald von der Arbeitsschule abhalten, bald die guten Eindrücke aus dieser Lehr- und Arbeitsschule zu Hause durch ein fortgesetztes Beyspiel des Müssiggangs, roher und gefährlicher Sitten, oder gar mit Absicht zerstören" (190), da ist es - will der feudale Staat und damit die bürgerliche Staatshoffnung an diesen "Raubbienen" (191) nicht zugrunde gehen - unabdingbar geboten, an die Stelle des Beispiels und Arguments, wie Sextro prophetisch formuliert, die "Fürsorge" (192) treten zu lassen. Vom "Staat" (193) ausgewählte Personen "sorgen ... etwa nach eben den Grundsätzen, wonach in vielen teutschen Provinzen die Eltern

den Landesgesetzen gemäß ihre Kinder vom 7ten Jahr an in die Lehrschule schicken müssen, mit allem Ernst dafür, daß die Kinder solcher Eltern besonders ordentlich und unausgesetzt zur Schule angehalten, und unter der Privatanweisung des Lehrers oder der Lehrmeisterin, ihnen, auch ausser den Schulstunden, Etwas mehr oder andre Arbeiten gegeben, auch nach Befinden der Umstände ausser den Schulstunden der Aufenthalt zur Verfertigung derselben in dem Uebungs- oder Schulhause gestattet werde." (194)

Aber nicht nur die Kinder offensichtlich "unmoralischer" (195) Eltern dürfen sich einer besondern Hilfestellung und Kontrolle erfreuen, die nicht nur ihnen, sondern vor allem auch ihren Eltern zugute kommt. Auch die "häusliche Industrie der Kinder armer Eltern ... könnte, wenigstens in Städten, durch eine Privataufsicht einer patriotischen Gesellschaft vorzüglich befördert werden. Diese würde die Kinder solcher Eltern auch alsdenn beobachten, wenn sie bereits aus der Industrieschule ... schon bey Handwerkern in die Lehre gegeben worden sind." (196)

Damit steht für Sextro der Erzeugung einer Menschheit, die staatlich verfaßt und hierarchisch gegliedert ist, nichts Ernsthaftes mehr im Wege. Die "Erziehungsmaschine" (197) kann ihre Aufgabe, die Erzeugung eines "Mann(es) von Industrie" (198), erfüllen. Er arbeitet um der Arbeit willen und gibt somit der Gesellschaft ihre bürgerliche Zukunft; aber nicht nur das.

Indem der Mensch industriös arbeitet, so das Sextrosche Zuckerbrot für all diejenigen, die den

versprochenen allgemeinen Wohlstand auf Erden nicht mehr miterleben können, erarbeitet er zugleich im "Anfangskreise" des "Daseyns in Gotteswelt" (199) seine "Aussichten" (200) im engeren Kreise der Gotteswelt: dem "unsterbliche(n) Leben" (201). Die Menschen verantworten also ihre Stellung im Jenseits (202) durch die Art und Weise, wie sie im Diesseits arbeiten. Sie nähern sich - ohne jedoch das Jenseits zum Diesseits vollends machen zu können - dem Jenseits in dem Maße an, wie sie sich schon im Diesseits der Bestimmung des Menschen annähern.

In dieser Verklammerung von Theologie und Arbeitsmetaphysik, der wiederum die Verklammerung von Arbeitsdisziplin und Staatsdisziplinierung entspricht, ist die Rechtfertigung der bürgerlich-feudal verfaßten Gesellschaft ebenso enthalten wie die Möglichkeit zu ihrer Kritik.

Auf Grund der Ineinssetzung von industriöser Arbeit, Menschheit und bürgerlich-feudalem Staat ist Sextro zunächst einmal vor jeder Kritik gefeit. Die noch zu Lebzeiten von Sextro von Villaume selbstkritisch formulierte Anfrage, ob "es (billig) (sey), Jemanden zum Opfer für das Wohl der Gesellschaft oder ihrer Repräsentanten zu bestimmen, und dieser Bestimmung zufolge, ohne Rücksicht auf Menschenrechte, ihn so zu bilden oder zu verstümmeln, wie es sein künftiger Stand erfordert" (203)*, entbehrt für Sextro jeglicher Berechtigung, da in seiner Pädagogik - unabhängig von ihrer konkreten

(*) Freilich bleibt Villaume dabei, daß der "Mensch ...für den Staat gebildet werden (muß); das ist dem strengsten und unwidersprechlichsten Rechte gemäß." (204) "Es kommt aber dem Staate nicht zu, diesen zum hohen Amte, zur Ehrenstelle, und jenen zum Lastträger zu bestimmen." (205).

Verausgabung - Industriösität überhaupt mit dem Werden von Menschheit identifiziert wird. Ob Herr oder Knecht, beide arbeiten jeder an dem für ihn bestimmten Orte an der Menschheit, wenn sie nur industriös arbeiten.

Indem Sextro aber die Differenz zwischen diesseitiger und jenseitiger Menschheit nicht einebnet und darüberhinaus eine zwar begrenzte, aber dennoch fortschreitende Realisierung der nach jenseitigen Menschheit ebenfalls von industriöser Arbeit abhängig macht, wird es nicht nur, aber auch auf diesem Wege schließlich dann möglich, das bisherige Verhältnis von Arbeit und Menschheit zu kritisieren, wenn der Fortschritt aus Industriösität nicht Fortschritt in der Realisierung der jenseitigen Menschheit, sondern "Bestialität" (206) zeitigt.

Eine derartige Kritik an der industriösen Arbeit bleibt natürlich dann unzulänglich, wenn sie sich gegen die historisch-politischen Bedingungen, unter denen gearbeitet wird, aber nicht gegen die Implikationen der industriösen Arbeit selbst richtet. Nur dann, wenn die Sextrosche Bestimmung des Menschen grundsätzlich modifiziert wird; nur dann, wenn die in der Sextroschen Bestimmung des Menschen enthaltene Legierung von Natur und Vernunft aufgebrochen und die allgemeine Vernunft unmittelbar im Menschen verankert wird, kann der Sextrosche Arbeitsrealismus überwunden und eine Menschheit ermöglicht werden, die bürgerlich-feudaler Fesselung nicht mehr bedarf.

Dem Neuhumanismus kommt das Verdienst zu, die vereinzelte Selbstkritik der pädagogischen Auf-

klärung auf diesem Wege vollendet zu haben. Für den Neuhumanisten Jachmann ist das Resultat der pädagogischen Aufklärung, das "Verbrechen" (207), die Menschen zu "einseitige(r) Virtuosität" (208) zu erziehen, nicht Folge widriger Umstände, sondern konsequenter Ausdruck der Unzulänglichkeit bzw. Einseitigkeit ihres theoretischen Prinzips. Insofern trennt sich der Neuhumanismus von der pädagogischen Aufklärung. Da er aber die zu Recht von ihm kritisierte Einseitigkeit der pädagogischen Aufklärung ebenso einseitig überwindet, bleibt er trotz aller gegenteiligen Beteuerungen der pädagogischen Aufklärung dennoch verbunden. Sein Überwindung der industriösen Arbeit ist entsprechend zugleich ihre Rehabilitierung.

Die Einseitigkeit der Überwindung der pädagogischen Aufklärung durch den Neuhumanismus ist - so ist zu vermuten - wiederum ebensowenig gesellschaftlich voraussetzungslos wie die Überwindung der bisherigen 'Erziehung' durch die pädagogische Aufklärung. Programmatischer formuliert: Eben weil der frühbürgerliche Anspruch auf Menschheit und die darin enthaltene Verklammerung von Natur und Vernunft nicht im luftleeren Raume entstanden ist, sondern präzis auf die Bedürfnisse der Phase in der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft bezogen ist, in der der Fortschritt in der Verfügung über die äußere Natur noch unmittelbar von der Mobilisierung und erzieherisch-politischen Lenkung der inneren Naturkräfte des Menschen abhängt, ist auch der Neuhumanismus daraufhin zu befragen, ob seine Bestimmung des Menschen nicht auf ein Phase in der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft

bezogen ist, für die zwar die Erziehung des Menschen zur Industriösität Voraussetzung ist, für die aber mit der Realisierung des industriösen Menschen und somit mit der Sedimentierung industriöser Arbeitshaltung im Menschen das bisherige Verhältnis von Staat und Arbeit, von allgemeiner Vernunft und Sinnlichkeit immer mehr seine gesellschaftlichen Fortschritt treibende Funktion verliert.

ZUM VERHÄLTNIS
VON PÄDAGOGIK, ARBEIT UND POLITIK
BEI
REINHOLD BERNHARD JACHMANN

"(Ich) muß ... gestehn, daß ich keine andere Tugend kenne, welche in unsern Tagen gepredigt und auf alle Weise befördert zu werden mehr verdiente, als - Sparsamkeit, Fleiß, Industrie und wohlgeordneter Erwerbungstrieb. Irre ich aber hierin nicht, so ist die Beförderung dieser Tugend einer von den Punkten, wo der Moralist und der Staatsmann auf ihren sonst verschiedenen Wegen zusammentreffen, und wo der eine dem andern die Hand bieten muß, um gemeinschaftlich einem allgemeinen - Bankerotte der Menschheit vorzubauen." (1) Diese, die Intention der pädagogischen Aufklärung noch einmal präzis zusammenfassende Programmatik Campes findet im Neuhumanismus entschiedene Kritik. Der Neuhumanist Jachmann, dem die Intention der pädagogischen Aufklärung nicht nur theoretisch, sondern auf Grund seiner Erfahrungen in der ersten Phase des Conradinums auch praktisch präsent ist, ist sich zwar mit der pädagogischen Aufklärung darin einig, daß, soll dem "Verfall der Menschheit" (2) vorgebeugt werden bzw. die vielbeschworene "Rettung" der "Nation" (3) gelingen, es vor allem einer neuen Erziehung bedarf. Diese Einigkeit ist aber nur eine formale, hinter der sich - pädagogisch gesehen - die Differenz zwischen einer Erziehung zu "einseitige(r) Virtuosität" (4) und einer Erziehung nach dem "Ideal menschlicher Vollkommenheit" (5) sowie - politisch gesehen - die Differenz zwischen aufgeklärtem Absolutismus und republikanischer Verfassung verbirgt. Der Neuhumanismus kann also insofern die Forderung der pädagogischen Aufklärung nach einer neuen Erziehung mit dem Ziel der Menschheitsrettung aufnehmen, als er mit der Menschheitsrettung der pädagogischen Aufklärung konfrontiert ist. Er ist so gesehen der Versuch

eines Neubeginns mit dem Ziel, die Menschheit vor der Menschheitsrettung der pädagogischen Aufklärung zu retten.

Damit ist nicht behauptet, daß der Neuhumanismus in keiner Kontinuität zur pädagogischen Aufklärung steht. Der Nachvollzug des Rekurses von Jachmann auf die pädagogische Aufklärung mag die gleichermaßen politische wie pädagogische Problemstellung verdeutlichen, die für die Reflexion des Neuhumanismus konstitutiv ist.

"Der Geist der Nation ... wird durch die Schule gebildet." (6) Diese Feststellung des pädagogischen Aufklärers Sextro, die zugleich Postulat ist, findet beim Nationalbildner Jachmann ihre Fortsetzung auf Grundlage kritischer Anwendung dieses Postulats auf Theorie und Praxis der pädagogischen Aufklärung insgesamt. Das Ergebnis dieser Anwendung des Postulats auf die pädagogische Aufklärung besteht zunächst einmal darin, daß faktisch die Kinder in den philanthropischen Schulen nicht zum "Nationalsinn" (7) erzogen werden, vielmehr den Kindern der "Sinn für Broterwerb" (8) anerzogen wird. Die Reduktion der Möglichkeiten der Pädagogik auf Erziehung zu brauchbaren und funktionalen Mitgliedern von Staat und Gesellschaft ist für Jachmann nicht überraschend, sondern für ihn Konsequenz der theoretischen Voraussetzungen der pädagogischen Aufklärung, die von ihm - sich gegenseitig ergänzend - zweifach durchleuchtet werden.

Indem die philanthropische Erziehung den Zweck der Erziehung am empirischen, also politisch zusammengesetzten Staat orientiert, kann eine derartige Pädagogik keinerlei Autonomie mehr gegenüber dem

Staat geltend machen; auch dann nicht, wenn dieser als reformierbar gedacht wird. Sie verfällt dem Staatszweck, wird zum Mittel, "die bürgerliche Gesellschaft zur Erreichung der besonderen Staatszwecke geschickt und willig zu machen" (9) und gerät somit - selbst bei bester Absicht - in ein "subordiniertes Verhältnis zur Welt" (10). "Sie schmiegt sich slavisch an die allgemeinen Bedürfnisse des Ortes und der Zeit an und treibt nur das, was in der sie jetzt umgebenden Welt gilt." (11) Wenn es für Jachmann also u.a. ein unerträgliches Ärgernis ist, daß in den jeweilig schon verschiedenen Elementarschulen die ihnen zugewiesene Aufgabe der "allgemeinen Menschenbildung" (12) - von Ort zu Ort wiederum verschieden - mit der Ausbildung für das "künftige besondere Berufsgeschäft des Schülers" (13) vermischt wird; und wenn es für Jachmann ebenso ein unerträgliches Ärgernis ist, daß auf den "niedere(n) und höhere(n) Berufsschulen, gelehrte(n) Schulen und Gymnasien, in welchen die Schüler, die aus der Elementarschule entlassen sind, nach Maßgabe ihrer künftigen Bestimmung unterrichtet werden sollen" (14), bei "aller Eifersucht, ihr Gebiet voneinander abzusondern, ... ihre Grenzen dennoch in einander (laufen)" (15), so ist trotz aller Kritik an diesen Mängeln, des Schulsystems diese Kritik für Jachmann sekundär. Denn auch dann, wenn jede Schulform genau voneinander abgegrenzt ist und jede Schulform ihrem bürgerlichen Zweck vollkommen entspricht, bleibt die für Jachmann an der pädagogischen Aufklärung entscheidende Kritik bestehen. Ihre Schulen, so vollkommen sie auch immer durchdacht und organisiert sein mögen, sind für ihn in Theorie und Praxis "Kinder der interessierten Welt" (16). Sie erschöpfen

sich in der Ermöglichung und im Nachvollzug der sich permanent verändernden gesellschaftlichen Arbeitsteilung, deren Zweck sich wiederum bisher noch in der Funktionalität für die Reproduktion von bürgerlich-feudalem Staat und sich entwickelnder bürgerlicher Gesellschaft erschöpft.

Dieses "Verbrechen" (17), das darin besteht, daß "die Jugendbildung nach dem Stande und Beruf des Kindes abgemessen" (18) und somit das Kind ebenso den staatlichen und gesellschaftlichen Anforderungen subordiniert wird wie es der Erwachsene schon ist, entspringt nun aber weder aus staatlich-feudaler Politik noch aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung überhaupt. Es entspringt - und das ist die zweite Ebene, die Jachmann durchleuchtet - einem spezifischen Verständnis der pädagogischen Aufklärung von der menschlichen Natur, deren Umsetzung erst der Motor für die produktive Verzahnung von feudalem Staat und pädagogischer Aufklärung sowohl in Gestalt philanthropischer Schulen als auch in Gestalt des bürgerlich-feudalen Staates ist.

Wenn also der pädagogischen Aufklärung darüberhinaus - wie unzureichend und zaghaft auch immer - der Anspruch immanent ist, den bürgerlich-feudalen Staat von seinen feudalen Fesseln zu befreien, so zeigt ihre unbedingte Anerkennung der Staatsnotwendigkeit sofort, daß sie sich dadurch in keiner Weise in Widerspruch zu ihren eigenen Prämissen begibt. Diese bleiben weiterhin bindend und begrenzen ihren scheinbar umstürzlerischen Anspruch. Das heißt: Insoweit die pädagogischen Aufklärung sich nicht mit dem bürgerlich-feudalen Staat begnügen will, geht es ihr alleinig darum, die ständisch-vertikale Gliederung der Organisation ihres Verständnisses der Men-

schennatur zugunsten einer nichtständisch-horizontalen Organisation ihres Verständnisses von Menschen- natur zu beseitigen, die aber weiterhin staatlicher Regulierung bedarf. Auch wenn Jachmann die schon an der Pädagogik von Hobbes und Sextro dargelegten Gründe für deren Festhalten an der Staatsnotwendigkeit in ihrer Komplexität erkennt, so ist ihm dennoch darin zuzustimmen, daß die Staatsorientierung der pädagogischen Aufklärung und die damit einhergehende Subordination von Erziehung und Schule unter den Staat mit dem Verständnis der pädagogischen Aufklärung von der Menschennatur, genauer: von der Erziehbarkeit der menschlichen Natur eng verwoben ist.

"So wie einst die Aesthetik, unkundig der idealischen Kunstansicht, dem Künstler zurief: Ahme die Natur nach! und ihm dadurch die Quelle alles Schönen eröffnet und das Urbild aller Kunstbildungen nachgewiesen zu haben glaubte; eben so forderte die Pädagogik den Menschenbildner auf, der Natur zu folgen, und glaubte ihm dadurch gleichfalls das echte Vorbild und die sichere Richtschnur für die Erziehungskunst gegeben zu haben. Da nun durch den allgemeinen Grundsatz der Naturbefolgung auch die Berücksichtigung der Individualität ausgesprochen zu seyn schien, so glaubte jeder Erzieher, dem Naturprincip seiner Kunst gemäß zu handeln, wenn er die Erziehung nach den Kräften und Trieben seines Zöglings einrichtete, und kunstmäßig gerade darauf hinarbeitete, wohin Anlagen und Neigungen denselben schon von selbst führten."

(19) Wenn aber die Naturbefolgung bzw. die Befolgung der jeweilig natürlichen Legierung von Kräften und Trieben ("Talent" (20)), die besondere Natur, als sichere Richtschnur für gelingende Erziehung bestimmt ist, dann ist es folgerichtig, daß jegliche

"Beschäftigung dagegen, wozu das Kind weder Anlage noch Neigung besitzt" (21), Erziehung zur "Unnatur" (22) und Zerstörung des "Plan(s)" ist, "den die Natur selbst zum Glück des Individuums angelegt hat." (23) "Nur in Einem" kann "der Mensch groß werden" (24) und ist mit dieser "einseitige(n) Virtuosität ... für die gelehrte und bürgerliche Welt unendlich viel mehr werth, als eine vielseitige Mittelmäßigkeit." (25) Denn eben die "größtmögliche Verschiedenheit der Einzelnen bring(t) die größtmögliche Harmonie des Ganzen hervor." (26) Entsprechend ist dem Prinzip der Naturbefolgung gemäß, "nicht allein verschiedenartige Schulen für einzelne Stände und Berufsgeschäfte, sondern ... sogar ... Schulen für einzelne Talente, Schulen für mathematische, philologische u. Köpfe zu errichten." (27) Und dies besonders deshalb, weil "Du ... weder deinem Zögling Kräfte einflößen (kannst), zu welchen er nicht schon eine Anlage besitzt, noch ... du die ihm angeborenen Kräfte und Triebe vernichten, ihre Ausserungen verhindern, oder überhaupt etwas vertilgen (kannst), das seiner individuellen Natur angehört. Es ist eine bloße Täuschung, wenn du glaubst, die allmächtige Natur in deinem Zöglinge durch Kunst überwunden zu haben. Dein vermeintlicher Sieg ist nur eine augenblickliche Hemmung der Naturkraft, welche durch den Widerstand nur noch an Stärke gewinnt, bey der ersten Gelegenheit unerwartet und desto gewaltsamer hervorbricht, und alle schönen Hoffnungen deiner Erziehungskunst auf ein Mal vernichtet. Die Natur behauptet ihre Rechte. Sie geht ihren ewigen, unabänderlichen Gang fort. Du kannst nur Hindernisse forträumen, damit sie freyer wirke." (28)

Die Essenz der pädagogischen Aufklärung, die in den ausführlichen Zitaten deutlich wird, soll noch einmal zusammengefaßt werden, weil sie die Grundlage ist, an der der für die weitere Darstellung der Erziehungstheorie Jachmanns entscheidende Bezugspunkt entziffert werden kann: Für Jachmann, so wird aus der gegebenen Darstellung erkennbar, geht die pädagogische Aufklärung davon aus, daß die menschliche Natur so beschaffen ist, daß sie jedem Kind nur ein "ausgezeichnete(s) Talent" (29) zubilligt, welches in seiner natürlichen Stärke pädagogisch nicht überwindbar ist. Daraus folgt, daß es die Aufgabe der erwachsenen Generation bzw. die Aufgabe der staatlichen Institutionen ist, möglichst für jedes sich zeigende Talent eine Schulform zu schaffen, in der es optimal ausgebildet und verfeinert wird. Die Einseitigkeit der Ausbildung und damit die Einseitigkeit des so ausgebildeten Menschen ist für die "gesellschaftliche und bürgerliche Verbindung" (30) nicht von Nachteil, sondern - im Gegenteil - gerade die Möglichkeit ihrer produktiven Harmonie. Die jeweiligen Unfähigkeiten des einzelnen Menschen werden durch die jeweiligen Fähigkeiten der anderen Menschen kompensiert. Die Möglichkeit einer solchen Kompensation setzt aber voraus, daß die Fähigkeit eines jeden Menschen von jedem anderen Menschen benutzt und angeeignet werden kann, setzt also - soll die Aneignung der jeweiligen Fähigkeiten anderer nicht offen gewaltsam sein - die allgemeine Austauschbarkeit einer jeden spezialisierten Fähigkeit voraus. Kurz: Jachmann sieht den Gehalt der pädagogischen Aufklärung im pädagogischen Nachvollzug des ökonomischen Liberalismus.

Das ist entscheidend. Denn eben dadurch, daß Jachmann der pädagogischen Aufklärung ihren Bezugspunkt im ökonomischen Liberalismus gibt, kann er selbst als jemand erscheinen, der mit der Überwindung der pädagogischen Aufklärung zugleich auch deren Bezugspunkt hinter sich läßt. Heydorn, der in seiner Darstellung der Pädagogik Jachmanns, diesen gerade dafür lobt, daß von ihm die "Übertragung der Smithschen Theorie auf die Pädagogik (der pädagogischen Aufklärung; K.F.G.) ... souverän aufgedeckt (wird)" (31), affirmiert mit seinem Lob die problematische Beurteilung der pädagogischen Aufklärung durch Jachmann ebenso sehr souverän wie er - auf Grund der Übernahme der Argumentation von Jachmann - das Zentrum der historischen Problematik und Leistung der pädagogischen Aufklärung souverän verfehlt. Dies bedarf einer genaueren, für die Entschlüsselung des Bezugspunktes der Pädagogik Jachmanns spezifizierten Rekapitulation der aufgeklärten Pädagogik Sextros.

"Die Bestimmung des Menschen ist - für den, der Glauben hat an ein unsterbliches Leben - in diesem Anfangskreise seines Daseyns in Gotteswelt: Nicht einige, sondern allmögliche Aufregung, Bildung, Uebung und Anwendung der Kräfte seines Geistes und Körpers", und zwar "für jeden auf seiner Stelle" (32). Oder anders formuliert: Die "wahre Bestimmung des Menschen" ist die "zu ewig steigender Arbeit" (33) für einen jeden Menschen "auf seiner Stelle" (34). Dieses Licht der Vernunft, das historisch an den schon entwickelten industriösen Nationen gewonnen ist und das logisch als die Bedingung der Möglichkeit der Erarbeitung einer unsterblichen Seele

schon im Diesseits fungiert, steht aber der Wirklichkeit Deutschlands als ein Außerhalb gegenüber. In der vorfindlichen Wirklichkeit herrscht Faulheit und Müßiggang. Die Vernunft findet die Wirklichkeit sozusagen als ihren Feind vor. Weil aber eben die Vernunft - negativ formuliert - um der Rettung der Menschen vor ihrem endgültigen Verfall willen bzw. - positiv formuliert - um der Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft willen nicht unpraktisch bleiben darf, geht Sextro dazu über, in der Wirklichkeit einen Anknüpfungspunkt für die Vernunft zu suchen und findet diesen in dem Tätigkeitsdrang des Kindes. Der von Sextro mit Arbeitsdrang identifizierte Tätigkeitsdrang des Kindes ist aber nicht schon 'an sich' vernünftig; er bedarf, um überhaupt sich der Vernunft annähern zu können, der Erziehung durch die Vernunft - denn Tätigkeitsdrang ist ja noch nicht Arbeitsdrang. Er bedarf, um Arbeitsdrang zu werden, einer spezifischen Disziplinierung. Mit anderen Worten: Sextro geht von der ihm erscheinenden kindlichen Natur aus und überantwortet der Vernunft bzw. dem Repräsentanten der Vernunft, dem aufgeklärten Pädagogen, die Aufgabe, die, wie Jachmann zu Recht sagt, "Hindernisse" (35), die der Erziehung des Kindes zu Industriösität zuwiderlaufen, zurückzudrängen und es auf diesem Wege seiner Bestimmung zu industriöser Arbeit gemäß zu machen.

An dieser Programmatik Sextros wird ein Doppeltes deutlich: Zum einen zeigt sie, daß der industriöse, konkrete Arbeit leistende Mensch, der für den ökonomischen Liberalismus schon selbstverständliche Voraussetzung ist, für Sextro noch gar nicht existent ist. Er muß vielmehr - und das ist die gemeinsame Problematik der pädagogischen Aufklärung - erst

noch auf pädagogischem Wege erzeugt werden, wobei Sextro, da die erwachsene Generation für seine Erziehung am wenigsten zugänglich ist, eben beim noch erziehbaren Kind ansetzt. Zum anderen zeigt sie - und das ist im Obigen schon enthalten -, daß, wenn um die Durchsetzung industriöser Arbeit erst noch gerungen wird, auch der im Liberalismus vorausgesetzte Zusammenhang der einzelnen Arbeiten noch rudimentär und willkürlich ist.

Die Folge aus dieser historischen Schwierigkeit ist wiederum eine doppelte: Da der historisch gewachsene fleißige Mensch sich gegen seine Verwandlung in einen industriösen Menschen sperrt, konzentriert sich Sextro zunächst einmal darauf, in Anknüpfung an den vorfindlichen Menschen dessen tradierten Lebenszusammenhang zurückzudrängen und dessen Lebensweise durch ihre Spezialisierung kontrollierbar und rationalisierbar zu machen. Erziehung ist somit bei Sextro die Begrenzung der bisherigen menschlichen Lebensäußerungen nach Maßgabe einer Menschenbestimmung, die den vorfindlichen Menschen noch äußerlich ist. Sextro ist sich bewußt, daß seine Erziehung zur Industriösität vollends prekär bleibt, wenn die Bestimmung des Menschen nicht zusätzlich einen gesellschaftlichen Ausdruck findet, der die Menschen auch gerade dann noch zur Industriösität anhält, wenn der Erziehungsprozeß - wie erfolgreich auch immer - abgeschlossen ist. Dabei ist es evident, daß dieser gesellschaftliche Ausdruck in dem Maße wiederum den Menschen äußerlich bleibt, wie die Anforderung industriöser Arbeit ihnen noch äußerlich ist. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, daß Sextro in seinem Bemühen, den Zusammenhang aller industriösen Arbeiten zu denken und herzustellen

len, ihnen - im Unterschied zum ökonomischen Liberalismus - keinen anderen als einen technisch-politischen Zusammenhang geben kann, der wiederum institutionell abgesichert ist. Die konkrete Arbeit, auf deren menscheitsbringende Segnung Sextro jeden Menschen verpflichten will, findet also ihre Vermittlung schon in abstrakter Arbeit. Diese ist bei ihm aber notwendigerweise nicht - wie im ökonomischen Liberalismus - Inbegriff des synthetischen Zusammenhangs aller konkreten Arbeiten, sondern noch der soziologisch zuordenbare Inbegriff der technisch-politischen und additiven Möglichkeit der Organisation aller möglichen industriösen Arbeiten.

Dieser unzureichende Begriff von abstrakter Arbeit ist - um es zu wiederholen - nicht ein Resultat der Unzulänglichkeit des Denkers Sextro, sondern ist der Unzulänglichkeit der historischen Situation in Deutschland geschuldet. Solange die Menschen sich noch gegen die Annahme der konkreten Arbeit sperren, solange die menschliche Natur noch Feind der Vernunft ist, ist der Zusammenhang der konkreten Arbeiten nicht anders denkbar und herstellbar als in Gestalt der politisch-technischen Organisierung der konkreten Arbeit. Denn erst die Durchsetzung der konkreten spezialisierten Arbeit ermöglicht die Rücknahme der politisch-technischen Organisierung des Zusammenhangs aller Arbeiten in einen unpolitisch erscheinenden synthetischen Zusammenhang.

Besteht folglich die historische Problematik Sextros darin, die mögliche Entwicklung in Deutschland durch ihre Verengung auf den Aspekt ihrer Beherrschung zu determinieren und konsequenterweise diesem Herrschaftsanspruch in einem "Erziehungsplan

zur Industrie" (36) Gestalt zu geben, in dem die Betroffenen nur als zu formierende Objekte fungieren, so besteht - gemessen an den Existenzanforderungen einer durchrationalisierten bürgerlichen Gesellschaft - die historische Leistung Sextros darin, mit seinem Bestehen auf der Notwendigkeit ewiger Arbeit einer sich selbst regulierenden bürgerlichen Gesellschaft vorgearbeitet zu haben. Indem er darauf beharrt, daß es den Menschen aus Vernunft aufgegeben ist, ihre innere und äußere Natur als durch Arbeit produzierbar zu begreifen, antizipiert er mit der Einlösung seines Arbeitsbegriffs zugleich die Möglichkeit der Überwindung pädagogisch-aufklärerischer Erziehungskonzeptionen und damit die Möglichkeit der Überwindung des bisherigen Verhältnisses von Pädagogik und Politik. Dieses soll - auch wenn auf Wiederholungen nicht verzichtet werden kann - genauer erläutert werden, weil an dieser Stelle der verschwiegene systematische Ausgangspunkt der Erziehungskonzeption Jachmanns und ihre verschwiegene Bezogenheit auf den ökonomischen Liberalismus endlich deutlich werden kann.

Sextro wird - wie ausgeführt - nicht müde, darauf zu verweisen, daß die dem Menschen äußerliche, vernünftige Bestimmung von ihm verlangt, sich durch Arbeit sich selbst und seine Umwelt untertan zu machen. Die Verwirklichung dieses Anspruchs ist zwar als ein ewiger, geschichtsteleologischer Prozeß gedacht. In diesem Prozeß ist aber dennoch schon enthalten, daß in dem Maße, wie der Mensch Natur durch Arbeit produziert, in die Natur Vernunft eingeht. Im geschichtlichen Prozeß stehen sich also Natur und Vernunft nicht mehr alleinig äußerlich gegenüber, sondern die Vernunft sedimentiert sich - mit der Entwicklung

industriöser Geschichte zunehmend - in der Natur schlechthin mit dem Telos des Aufgehens der Natur in Vernunft. Die Problematik einer derartigen Geschichtsteleologie besteht darin, daß sie mit ihrer Orientierung an der spezialisierten Arbeit den traditionellen gesellschaftlichen Sinnzusammenhang der Arbeiten zerstört und der Spezialisierung eine Vernunft zubilligt, deren empirischer Zusammenhang technisch-politisch ist und somit unsicher ist und bleibt. Denn der vernünftige, sichere Zusammenhang der spezialisierten Arbeiten steht ja als realisierte Vernunft nicht am Anfang, sondern - wenn überhaupt - erst am Ende geschichtlicher Entwicklung. Er ist Resultat einer Entwicklung, in der die Vernunft Menschheit fordert, der Weg zur Menschheit aber nicht anders als über die Raffinierung der vorfindlichen menschlichen Natur gangbar erscheint, weil die Individualität erst am Beginn ihrer Formierung steht. Aus diesem Grunde, so ist Jachmanns Vorwurf zu erklären, "schwankten ... die Erzieher zwischen einem unvereinbaren Doppelzweck: Sie glaubten einer Seits, man müsse das Individuum zum Menschen, also zu etwas erziehen, was die Bestimmung des Menschengeschlechts ausmacht; anderer Seits aber, man müsse der Richtung folgen, welche die individuelle Natur des Zöglings einmal genommen hat. Da diese beiden Wege aber nicht selten eine entgegengesetzte Richtung nahmen, und der Weg der Natur sich oft gänzlich von dem Vernunftzweck der Menschheit entfernte, so wählten die Erzieher, bei der Unmöglichkeit, beyde zu verfolgen, den leichtern und bequemern, den die Natur selbst ebnete." (37)

Wenn Jachmann gegen dieses Schwanken der pädagogischen Aufklärung einwendet, daß es ihr an einer

"philosophische(n) und feste(n) Begründung des wahren Wesens einer Nationalbildung" (38) fehlt, so ist diese Kritik berechtigt. Er verkennt aber in dieser Kritik zugleich, daß die pädagogische Aufklärung auf Grund ihres Bemühens, nicht, wie Jachmann unterstellt, mit der Natur, sondern gegen die vorfindliche Natur zu erziehen, überhaupt noch nicht in der Lage ist, eine solche Begründung anders als offen politisch leisten zu können. Und er verkennt, daß die von ihm beanspruchte feste Begründung einer nationalen Erziehung nur deshalb in Gegensatz zur Erziehung der pädagogischen Aufklärung treten kann, weil deren Leistung schon in das Denken Jachmanns als stillschweigende Voraussetzung eingegangen ist. Dem von Sextro geforderten und geförderten Prozeß der Industrialisierung von Mensch und Natur sind nämlich zwei für den Neuhumanismus Jachmanns konstitutive Entwicklungen immanent, die es ihm allererst ermöglichen, den von Sextro an das Ende der Geschichte verlegten, naturwüchsig sich entfaltenden Zusammenhang der Menschen in Vernunft zum Apriori geschichtlicher Entwicklung zu machen. Oder anders formuliert: Erst eine zweifache Vorarbeit der pädagogischen Aufklärung insgesamt ermöglicht es Jachmann, ein synthetisches Verhältnis von Vernunft und Natur apriorisch anzunehmen und den Geschichtsprozeß von nun an als einen aus der apriorischen Einheit von Vernunft und Sinnlichkeit produzierbaren Prozeß zu behaupten.

Im ersten Schritt wird diese Umorientierung dadurch möglich, daß mit der Entfaltung industriöser Arbeit die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht mehr als unbearbeitetes Land begreifbar ist, sondern als, wie Sextro verdeutlicht, ein Land erkennbar wird, in dem

Vernunft schon enthalten ist. Dieser erste Schritt ist natürlich als solcher für eine feste, a priori-sche Begründung neuhumanistischer Pädagogik nicht hinreichend. Eine solche verlangt ja das Auffinden eines Fixpunktes, in dem das "Urbild ... der physisch und geistig vollendeten Menschheit" (39) in einer Form vorhanden ist, die von jeder empirischen Bedingung unabhängig ist. "Hat die Philosophie der Pädagogik dieses Urbild und dadurch zugleich den Zweck der Erziehung aufgestellt, so hat sie die reine Erziehungswissenschaft beendet; denn nichts mehr kann die Vernunft aus sich selbst und ohne alle Rücksicht auf empirische Bedingungen herausbringen, als dieses Ideal, zu welchem die Menschheit und jeder einzelne Mensch erzogen werden soll." (40) Von der Möglichkeit eines solchen Urbildes bzw. der Möglichkeit einer reinen Erziehungswissenschaft "weiß", wie Jachmann zu Recht sagt, die bisherige "allgemeine Theorie der Pädagogik nichts" (41). Und dies ist, was Jachmann nicht reflektieren kann, auch nicht möglich. Der zweite Schritt, das heißt die Möglichkeit des Auffindens eines allgemeinen, reinen Zwecks der Erziehung, ist nämlich erst im Gefolge der Durchsetzung des ersten Schritts denkerisch antizipierbar. Erst mit der Verallgemeinerung der industriösen Arbeit, erst mit ihrer "reichsten konkreten Entwicklung" (42) auf dem Wege vom Verlagssystem und Manufaktur bis hin zur Fabrik ist "Arbeit ... nicht nur in der Kategorie, sondern in der Wirklichkeit ... Mittel zum Schaffen es Reichtums überhaupt" und hört auf, "als Bestimmung mit den Individuen in einer Besonderheit verwachsen zu sein. ... Hier wird also die Abstraktion der Kategorie 'Arbeit', 'Arbeit überhaupt', Arbeit sans phrase, der Ausgangspunkt der modernen Ökonomie,

erst praktisch wahr. Die einfachste Abstraktion also, welche die moderne Ökonomie an die Spitze stellt, erscheint doch nur in dieser Abstraktion praktisch wahr als Kategorie der modernsten Gesellschaft.... Dies Beispiel der Arbeit zeigt schlagend, wie selbst die abstraktesten Kategorien, trotz ihrer Gültigkeit - eben wegen ihrer Abstraktion - für alle Epochen, doch in der Bestimmtheit dieser Abstraktion selbst ebensosehr das Produkt historischer Verhältnisse sind und ihre Vollgültigkeit nur für und innerhalb dieser Verhältnisse besitzen." (43) In anderen Worten: Erst unter der Voraussetzung, daß die konkreten Arbeiten in einem solchen Maße entfaltet sind, daß keine von ihnen mehr als die "alles beherrschende" (44) auftreten kann, wird Arbeit als Arbeit überhaupt, Arbeit als abstrakte Arbeit Wirklichkeit und damit erkennbar. Sie ist eine reine gesellschaftliche, ahistorisch erscheinende Tätigkeit, "eine vom Einzelnen nicht produzierte Kombination der gesellschaftlichen Arbeitskraft" (45), in die "kein Atom Naturstoff" (46) eingeht und "die sich in ihrer allgemeinen Verausgabung" (47), d.i. die "Verausgabung von menschlichem Hirn, Muskel, Nerv, Hand usw." (48), "realisiert" (49). "Von der Produktionsseite aus gesehen, kann man davon sprechen, daß diese Form der Arbeit eine ursprüngliche synthetische Einheit darstellt, ein sinnlich-übersinnliches Universum von Tätigkeiten, das den vom Kapital zusammengefügtten Gesamtarbeiter ausmacht. Es ist ein Kollektiv-Ich als Vermögen, als reine Tätigkeit, dessen Einheit, vom Standpunkt der wirklichen Subjekte aus gesehen, nichts Empirisches an sich zu haben scheint." (50)

Damit ist der zentrale Bezugspunkt der Erziehungstheorie Jachmanns benannt. Der "unwandelbare(.) Zweck" (51) der Erziehung, "das Ideal der physisch und geistig vollendeten Menschheit" (52), wird als philosophische Überhöhung des in der bürgerlichen Gesellschaft real auftretenden, aber nicht real erscheinenden sowie ihre logische Voraussetzung zugleich bildenden, synthetischen Zusammenhangs aller möglichen geistigen und körperlichen Arbeiten erkennbar. Und dieser ist in der Tat ein für die bürgerliche Gesellschaft unwandelbarer Zweck. Nur solange, wie diese Form allgemeiner Tätigkeit erhalten bleibt, ist auch die bürgerliche Gesellschaft mit ihrer spezifischen, nun sich selbst vermittelnden produktiven Herrschaft von Menschen über Menschen erhaltbar. Damit ist zugleich angedeutet, daß mit der Verwirklichung der abstrakten Arbeit sich das bisherige Verhältnis von Pädagogik und Politik gravierend modifiziert.

Fungierte beispielsweise bei Sextro die Pädagogik als ein politisches Mittel, konkrete Arbeit zu erzeugen; und fungierte diese politisch erzeugte Arbeit darüber hinaus als ein politischer Entwurf, im Blick auf die vorfindlichen Verhältnisse der konkreten Arbeit einen politisch-funktionalen Zusammenhang zu geben, so wird mit der Herausbildung eines scheinbar selbständig sich entfaltenden Zusammenhanges der konkreten Arbeiten der bisher politische und pädagogische Anspruch der Aufklärung überflüssig, weil er in dem neuen synthetischen Zusammenhang aufgehoben wird. Der bisherige politische Anspruch der pädagogischen Aufklärung verschwindet mit ihr im Gesamt__arbeiter. Insofern kann sich der Neuhumanismus Jachmanns zunächst einmal als unpolitisch begreifen. Er bezieht

sich ja in der Tat nicht auf die konkreten Arbeiten von Bürger und Arbeiter, sondern auf die Abstraktion von allen spezifischen Arbeiten und somit auf die reine Tätigkeit von Menschen. Diese Abstraktion zeichnet sich also dadurch aus, daß in ihr der offenkundige Widerspruch zwischen Bürger und Arbeiter aufgehoben ist.

Die resultative Abstraktion verdeckt aber die ihr zu Grunde liegende Verwandlung zweier in einen Gesamtarbeiter, in dessen Möglichkeit sich offenkundig die Vorherrschaft des Bürgers über den Arbeiter ausdrückt. Genauer: Die Arbeiten des Bürgers lassen sich deshalb relativ problemlos zu einem bürgerlichen Gesamtarbeiter synthetisieren, weil ihr Gegenstand sowohl die technische Organisation der Arbeitsverausgabungen des Arbeiters als auch - und das ist im Vorherigen enthalten - das Absaugen der spezifisch-physischen und geistigen Potenzen des Arbeitsprozesses, seien diese aus der konkreten Arbeit oder gegen diese entsprungen, einschließlich ihrer Wiederanwendung in unspezifischer Form ist. Die Arbeit des Bürgers ist also auf Grund seiner Stellung zum direkten Produktionsprozeß selbst schon immer ein permanenter Prozeß der Formalisierung der Arbeit. Die Möglichkeit der Synthesis der unmittelbar konkreten Arbeit ist hingegen viel komplizierter, diskontinuierlicher und bleibt weitestgehend rudimentär. Zwar versuchen die Subjekte dieser konkreten Arbeit eine eigene, selbstbestimmte Synthese ihrer Arbeiten anzustreben und sie in ihrer Vergesellschaftung durch die bürgerliche Synthesis zu entziehen; dieser Versuch, dem das seismographische Augenmerk des Bürgers gilt, bleibt aber aus einem doppelten Grund immer wieder unzulänglich: Zum einen werden in dem

Versuch einer selbstbestimmten Synthesis der Voraussetzungen der Arbeiter gerade jene "animal spirits" (53) produziert und frei, auf welche, weil sie ebenso wie die lebendige Arbeitspotenz vom Bürger nicht erzeugt werden können, dieser angewiesen ist und von deren Verwertung er - über die Verwertung der einzelnen Arbeitskraft hinaus - unentgeltlich lebt. Zum anderen - und das folgt aus der Angewiesenheit des Bürgers auf die unentgeltliche Aneignung der Potenzen des nicht-abstrakten Gesamtarbeiters - besteht der Inhalt der technischen Organisation der Arbeit darin, der Möglichkeit der Rückverwandlung der Arbeitskraft in qualitative Lebensproduktion vorzubeugen und somit den tendenziell nicht-abstrakten Gesamtarbeiter in seiner Vermittlungsform für den bürgerlichen Gesamtarbeiter zu erhalten. Denn erst aus der Einbeziehung des nicht-abstrakten in den bürgerlichen Gesamtarbeiter resultiert die abstrakte Arbeit als Inbegriff bürgerlich-produktiver Produktionslogik.

Die Geschichte des Versuchs des nicht-bürgerlichen Gesamtarbeiters, sich seiner Subsumtion unter den bürgerlichen Gesamtarbeiter zu entziehen, ist an dieser Stelle nicht weiter zu diskutieren. Entscheidend für die Darstellung des Neuhumanismus von Jachmann ist es, daß der ökonomische Vorgang der Verschmelzung von bürgerlicher und nicht-bürgerlicher Arbeitssynthese zu einem sinnlich-übersinnlichen Universum von Tätigkeiten zugleich ein politischer Vorgang ist, in dem Arbeiter und Bürger zum Menschen verschmolzen werden, ohne daß dieser real erscheint. Und dieser Vorgang ist, obgleich er in der Sachgesetzlichkeit der Ökonomie auftritt, deshalb ein politischer Vorgang, weil die Form der Entwicklung

der Ökonomie ja nicht aus dieser selbst entspringt, sondern - wie bei Hobbes und Sextro noch offensichtlich - durch eine technisch-politische Organisation aller gesellschaftlichen Arbeiten bestimmt wird, die wiederum Resultat politisch-verdeckter oder politisch-offener Auseinandersetzungen über die Möglichkeiten gesellschaftlicher Entwicklungen ist.

Jachmann steht inmitten dieses politischen Konflikts, aber in einer spezifischen Form. Er stellt sich - soziologisch gesehen - weder auf die Seite des Bürgers noch auf die Seite des Arbeiters. Ihm erscheint die Maxime, nach der Bürger und Arbeiter ihr Leben einrichten: der Erwerb und die Anwendung von "solche(n) Kenntnisse(n) und Geschicklichkeiten, die einen Marktpreis haben" (54), als ein "Verbrechen" (55) wider den "Zweck der Menschheit" (56). Bürger und Arbeiter, so seine Forderung, sollen so erzogen werden, daß nicht der Bürger oder Arbeiter in ihnen, sondern "daß die Menschheit in ih(nen) vollkommen entwickelt und gebildet werde." (56a) Gleichwohl stellt sich - inhaltlich gesehen - Jachmann mit dieser Forderung und Kritik auf den Standpunkt der Produktionslogik des Bürgertums. Erst dieser Standpunkt erlaubt es ihm, gegen Bürger und Arbeiter gleichermaßen auszuteilen, ohne die bürgerliche Welt überhaupt in Frage zu stellen. Konkreter: Nur unter der Voraussetzung, daß der Bezugspunkt der Pädagogik Jachmanns die Harmonie der Synthese durch abstrakte Arbeit ist, kann er mit Recht - implizit - gegen die Arbeit des Bürgers einwenden, daß sie insofern noch borniert ist, als sie zwar in der Lage ist, unmittelbar-konkrete Arbeiten zu organisieren und ihren empirischen Zusammenhang zu erkennen, daß aber ihr Zusammenhang mit allen gesellschaftlichen

Arbeiten außerhalb ihrer Betrachtung liegt. Die Arbeit des Bürgers bleibt entsprechend zufällig und fremdbestimmt. Und nur unter dieser Voraussetzung kann er mit Recht - implizit - gegen die Verausgabung des Arbeiters einwenden, daß sie insofern noch borniert ist, als sie ihren Zusammenhang mit der Arbeit des Bürgers verkennt, geschweige denn ihren Zusammenhang mit allen gesellschaftlichen Arbeiten erkennt.

So gesehen ist dem Neuhumanismus Jachmanns zugleich ein bürgerlich-politischer Anspruch immanent. In seinem Beharren darauf, daß das "Ideal vollkommener Menschheit ... der feste Punkt (ist), auf welchen alle Erziehung hingerichtet und zu dessen Erreichung jede Erziehungsmaßregel gewählt werden muß" (57); und an seinem Verweis darauf, daß erst ein derartig erzogener Mensch, gewohnt, "seinen Geist mit allgemeinen Begriffen zu beschäftigen und auf die höchsten Vernunftzwecke hin zu richten, ... auch die Weltgeschäfte überhaupt und sein Berufsgeschäft insbesondere aus dem höheren Gesichtspunkte der gesellschaftlichen Verbindung zu sittlichen Zwecken allseitig betrachten, den höchsten Zweck desselben aufsuchen, sich von der wahren Natur seines Berufes einen richtigen Begriff bilden und, dem gemäß, die wirksamsten Mittel berechnen und anwenden (wird)" (58), wird erkenntlich, daß die Pädagogik Jachmanns zunächst einmal der Versuch ist, Arbeiter und Bürger auf den Standpunkt der abstrakten Arbeit zu heben. Indem Bürger und Arbeiter erlernen, den synthetischen Zusammenhang ihrer Tätigkeiten, die Produktion der Produktion zu denken, erlernen sie darüberhinaus zugleich, ihre konkreten Arbeiten aus Allgemeinheit zu bestimmen und diese in ihrem Menschheitssinn zu begreifen. Der denkerische, pädagogisch angeleitete

Nachvollzug des vom ökonomischen Liberalismus unterstellten Zusammenhangs der Gesellschaft, ohne die Form dieses Zusammenhangs zu problematisieren, wird somit zu einem Mittel, die bürgerliche Gesellschaft zu legitimieren und zu effektivieren.

Kurzum: Die Pädagogik Jachmanns steht nicht außerhalb der Ökonomie, ist nicht eine, die tatsächlich autonom ist, sondern ist die die Ökonomie begreifbar machende Rekonstruktion des politischen Gehalts der Ökonomie in pädagogischer Form. Insofern weist sie in der Tat nicht nur über die deutschen Verhältnisse, sondern auch über die Erkenntnisleistung des ökonomischen Liberalismus hinaus. Das heißt: Zwar "stellt sich" - philosophisch-pädagogisch gesehen - "der philosophierenden Vernunft ... das schwierige Problem dar: in welchem Verhältnisse der allgemeine Vernunftzweck der Erziehung zu der empirisch beschränkten Natur des zu erziehenden Subjekts stehe, und wie sich der unbedingte Zweck mit der bedingenden Natur verbinden lasse; eine Aufgabe, von deren Auflösung die philosophische Begründung der Möglichkeit und Realität aller Erziehung und das richtige Verhältniß einer Nationalbildung zur allgemeinen Menschenbildung und zur Bildung des Individuums einzig und allein abhängt".(59). Im Unterschied zum ökonomischen Liberalismus, der noch um die Lösung der politisch-ökonomischen Fassung dieses Problems ringt, ist Jachmann jedoch in der Lage, eine problemlösende Antwort auf diese Frage zu geben. Ein knappes Resümee der bisherigen Darstellung der Pädagogik Jachmanns soll die Stringenz dieser Lösung verdeutlichen.

Jachmann wirft der bisherigen Pädagogik vor, daß - obwohl in ihr die Notwendigkeit einer Individual-

erziehung schon erkannt ist - sie nicht in der Lage oder auch nicht gewillt ist, sich selbst eine solche Begründung zu geben, die es erlaubt, ihre fatale Unsicherheit in der Beantwortung der Frage, "in welchem Sinne die Natur das Vorbild für die Erziehung eines Menschen seyn könne" (60), zu überwinden. Die Möglichkeit einer sicheren Beantwortung dieser Frage und damit die Möglichkeit der Aufstellung eines einheitlichen "Grundprincip(s) der Erziehung" (61) sieht Jachmann in der ihrer Realisierung vorgelagerten Idee der Vernunft. Dieses Urbild einer perfektiblen Menschheit, diese Idee Arbeit soll sich nun aber nicht mit sich selbst bescheiden; sie soll Wirklichkeit werden. Sie soll sich in der bürgerlichen Gesellschaft als synthetische Einheit von Sinnlichkeit und Vernunft materialisieren und realisieren. Und - ideal gesehen - die vollständige Vermittlung der Idee der Vernunft in die Wirklichkeit ist deshalb möglich, bleibt deshalb nicht mehr eine Vermittlung auf Grundlage der Trennung von Sollen und Sein, weil in der Idee der Vernunft das Material für die Entfaltung einer harmonischen Einheit der bürgerlichen Gesellschaft in abstrakter Form schon vollständig enthalten ist.

Auf Grundlage der idealismus-kritischen Überlegung, daß eine unbedingte, der gesellschaftlichen Wirklichkeit vorgelagerte Abstraktion nicht anders als unter der Voraussetzung von schon vorhandenen Elementen einer entsprechenden gesellschaftlich-daseienden Abstraktion denkbar ist, wurde nun - in Unterstellung einer zu Zeiten Jachmanns noch nicht voll ausgebildeten daseienden Abstraktion - versucht darzulegen, daß Jachmann die daseiende Abstraktion der bürgerlichen Gesellschaft, den Gesamtarbeiter, zur

Idee der Vernunft hypostasiert, um auf diesem Wege den Gesamtarbeiter nicht nur als einen, der aus der Idee der Vernunft produziert ist, zu legitimieren, sondern um ihn auf diesem Wege auch geistig zu reproduzieren. In anderen Worten: Erst dadurch, daß Jachmann den abstrakten Gesamtarbeiter und damit die in ihm enthaltene harmonische Synthese aller Arbeiten zur Idee der Vernunft, zum Urbild einer geistig und physisch vollkommenen Menschheit überhöht; erst dadurch, daß er das noch unzulängliche A Posteriori der bisherigen Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft zu einem vollendeten A Priori für eine Weiterentwicklung der bürgerlichen Gesellschaft macht, kann er behaupten, daß das Urbild der Idee, obwohl es doch in der Tat von keinem "in der Erfahrung gegebenen Gegenstande" (62) abgezogen ist, dennoch praktisch möglich ist.

Die Behauptung der Möglichkeit der Vernunftwerdung der Wirklichkeit bleibt natürlich solange bloße Behauptung, wie nicht nachgewiesen ist, wie die Vermittlung der Vernunft in die Wirklichkeit denkbar und praktikabel ist. Denn Jachmann kommt ja nicht an der Tatsache vorbei, daß die in der Wirklichkeit handelnden Subjekte unter empirischen Bedingungen handeln; er hat aber auch in keiner Weise vor, sich vor dieser Tatsache zu drücken. Die ungeheure Produktivität des Idealismus jeglicher Provenienz besteht ja gerade nicht im Ausweichen vor der Empirie, sondern im Versuch ihrer Bewältigung, schärfer: im Versuch ihrer Überwältigung. Und diese Bewältigung hängt innerhalb der Erziehungskonstruktion Jachmanns entscheidend davon ab, ob sich die menschliche Natur im Bedingten, in Sinnlichkeit, erschöpft. Tut sie dies, so ist nur um den Preis leerer Postulate der Rückgang

Jachmanns auf den theoretischen Ausgangspunkt der pädagogischen Aufklärung vermeidbar; tut sie es nicht, dann ist der "pädagogische(.) Imperativ(.) der auf empirische Bedingungen angewandten reinen Erziehungswissenschaft ...: Führe Deinen Zögling dem Urbilde der vollkommenen Menschheit so nahe, als es die Bedingungen seiner Natur verstatten" (63), realistisch möglich.

Jachmann kommt zu dem Ergebnis, daß die Menschen- natur sich nicht im Bedingten erschöpft, sondern daß in ihr - wie keimhaft auch immer - Bedingendes, Vernünftigkeit, schon enthalten ist. "Bei der Reflexion auf die unzählbaren Merkmale, welche uns an den Menschen-Individuen erscheinen", so sein Resümee, "fassen wir Sinnlichkeit und Vernunft in ihrer wechselseitigen Einwirkung auf einander als die Allen gemeinschaftlichen Charaktere ... zusammen." (64) Damit ist die Möglichkeit der Vermittlung der Idee der Menschheit in den Menschen und durch den Menschen angekündigt. Denn wenn auf dem Hintergrund der Einpfählung der Vernunft in die Sinnlichkeit durch die pädagogische Aufklärung die Vernunft ebenso wie die Sinnlichkeit zur Naturanlage des Menschen gehört, dann ist sie ebenso wie die Sinnlichkeit auch aus- bildbar. Die Menschennatur ist der Idee der Vernunft zugänglich und nach Maßgabe dieser perfektibel. "Wir finden" also den gesuchten und benötigten "vermittelnden Vereinigungspunkt der praktischen Pädagogik mit der reinen Erziehungswissenschaft" "in der Perfektibilität der Menschennatur" (65).

Und diese ist in der Tat "nicht ein Erzeugniß der Spekulation, sondern eine Thatsache ..., welche sich unmittelbar in unserem Bewußtseyn ankündigt" (66). Sie entfaltet sich innerhalb der bürgerlichen Gesell-

schaft bewußtlos-naturwüchsig im historisch-perspektivisch und historisch-konkret expandierenden Vermittlungsprozeß zwischen der ihren Gegenstand, die unmittelbar-konkrete Arbeit, bedingen könnenden formalisierten Arbeit des Bürgers und der durch ihren Gegenstand, den Arbeitsstoff, bedingten Arbeit des Arbeiters. Und dieser findet sein Ende in abstrakter Gesamtarbeit als kollektivem Ich-Vermögen, die gesamte bürgerliche Welt zu bedingen. In ihm sind alle Arbeitsformen enthalten, aber eben aufgehoben in reiner, abstrakter Form, zu deren permanenter Produktion jede Arbeit so lange beizutragen in der Lage ist, wie die unmittelbar konkrete Arbeit des Arbeiters durch die Arbeit des Bürgers bedingbar ist.

Der bei Hobbes und Sextro theoretisch sichtbar werdende Prozeß der politischen Durchsetzung der Hegemonie der bürgerlichen Arbeitsorganisation über die unmittelbar-konkrete Arbeitsverausgabung, dessen Gelingen der ökonomische Liberalismus reflektiert und antizipiert, wird in der expliziten Erziehungstheorie Jachmanns, die der Produktionslogik des Gesamtarbeiters spezifisch folgt, schulorganisatorisch und - wenn das inhaltlich trennbar ist - schulpädagogisch dadurch eingeholt, daß die Sinnlichkeit sozusagen nur als in dosierten Zügen genießbarer Freund zugelassen wird. Das heißt konkret: Daß im Erziehungsprozeß die Vernunft zur tatsächlich bedingenden Kraft werden kann, hat seinen Grund darin, daß nach Maßgabe ihres Urbildes mittels technischer und inhaltlicher Organisation der geforderten "Nationalschule" (67) Sinnlichkeit nur jeweilig in der Form zugelassen wird, die noch von der Vernunft bedingbar ist. Die Enttäuscherung der Idee der Vernunft erzeugt also die in ihr idealisch überhöhte abstrakte Einheit der Gesamt-

arbeit nicht - wie in der Ökonomie - naturwüchsig. Ihre Erzeugung ist ein stufenförmig, jeweils am Primat der Idee ausgerichteter, durchreflektierter und sich fortschreitend höher, d.h. auf einer abstrakteren Stufe sich entfaltender Vermittlungsprozeß von Vernunft und Sinnlichkeit. Dieser pädagogisch angeleitete Erziehungsprozeß ist idealiter dann beendet, wenn der Schüler befähigt ist, die Idee der Vernunft in sich zu realisieren. Oder anders formuliert: Der Erziehungsprozeß des Schülers ist idealiter dann als beendet anzusehen, wenn der Schüler die Produktion des Gesamtarbeiters derartig in sich hineingearbeitet hat, daß dieser sozusagen zu einer reflektierten inneren Haltung geworden ist, die es erlaubt, die konkreten bürgerlichen Handlungen so zu bedingen, daß diese weder ein den Menschen bestimmendes Eigenleben führen noch sich zur Negation des abstrakten Menschen entfalten können.

Die Erwiderung Jachmanns auf den möglichen Einwand, "daß wir eine Vielwisserey und eine Vielthuerey bey unserm Zöglinge beabsichtigen": "Wir sind nicht der Meinung, daß jedes Individuum Alles wissen, Alles können, sich allen Lebenszwecken widmen und in Allem gleich groß seyn soll" (68), ist, vor diesem Hintergrund betrachtet, nur konsequent. Der "Schüler dieser (nationalen; K.F.G.) Schule" "wirkt" ja nicht "als Geschäftsmann" und "noch mehr als Staatsbürger und Patriot" dadurch "für das Beste der Welt" (69), daß er - in Erweiterung der Schule der pädagogischen Aufklärung - nicht eine, sondern potentiell alle konkreten Arbeiten erlernt. Eine solche Ausbildung ist nur additiv; aber nicht organisch. Er wirkt dann zum Besten der Welt bzw. wird dann "als Vorbild einer bessern Handlungsweise die Welt zur Nachahmung

reizen; wodurch auch allerzuerst eine stets fortschreitende Vervollkommnung der Welt in allen ihren Geschäften denklich wird" (70), wenn er, erzogen dazu, "seinen Geist mit allgemeinen Begriffen zu beschäftigen und auf die höchsten Vernunftszwecke hin zu richten" (71), auf Grundlage dieser allgemeinen Begriffe, die ihn als Menschen nicht additiv, sondern synthetisch umfassen, sein jeweiliges Gewerbe bestimmt und ausübt.

Eine solche Erziehung, die Jachmann "Nationalbildung" (72) nennt, unterscheidet sich offensichtlich und notwendig von dem Verhältnis der bisherigen Pädagogik zum Staat. Für sie ist ja nicht mehr der Staat als Garant und technisch-organisatorischer Vermittler des Zusammenhangs der jeweilig technisch organisierten konkreten Arbeiten konstitutiv. Mit der Entfaltung der bürgerlichen Gesellschaft wird diese befähigt, diese Funktion des Staates selbst zu übernehmen. Die bürgerliche Gesellschaft geht dazu über, sich selbst mit sich zu vermitteln. Dieser Fähigkeit entspricht die Entwicklung eines Selbstbewußtseins der bürgerlichen Gesellschaft, welches sich in der Pädagogik Jachmanns, in der die Selbstentfaltung der bürgerlichen Gesellschaft als realistische Möglichkeit der Menschwerdung aufgenommen wird, darin ausdrückt, daß für sie von nun an "die Nationalbildung ... gesetzgebend für den Staat" (73) zu sein hat. Gleichwohl ist sich Jachmann der Tatsache bewußt, "daß", wie er es vorsichtig formuliert, "das sinnliche Interesse eines Staates von dem Vernunftinteresse einer Nation nicht selten abweicht" (74). Und dieses Interesse des Staates trifft immer noch nicht auf die einhellige Kritik aller Pädagogen; diese unterstützen in ihrer großen Mehrzahl noch

weiterhin dieses nun problematische Staatsinteresse dadurch, daß auch sie weiterhin den "Zweck der Erziehung" (75) darin sehen, "die bürgerliche Gesellschaft zur Erreichung der besondern Staatszwecke geschickt und willig zu machen" (76).

Indem Jachmann darauf verweist, daß eine solche Erziehung u.a. auf einer Verwechslung des "Begriff(s) eines Staatsbürgers mit dem Begriffe eines Geschäftsstandes" (77) beruht; und indem er darauf verweist, daß eine solche Erziehung dem "Interesse des Staates" "widerstreitet" (78) und folglich der Staat, der weiterhin auf einer derartigen Erziehung beharrt, seinem eigenen Begriff widerspricht, gibt Jachmann zunächst einmal zu erkennen, in welchem Ausmaß er über die pädagogische Aufklärung und ihre zeitgenössischen Anhänger hinaus ist. Auf dem Hintergrund veränderter Bedingungen, die Jachmann an keiner Stelle explizit reflektiert, sind für ihn - dem impliziten Gehalt seiner Theorie nach - sowohl der tradierte Staat als auch die überlieferte Pädagogik in Form und Inhalt anachronistisch. Angesichts der Differenz zwischen der Faktizität von Staat und Erziehung und der nicht-spekulativen Möglichkeit von Staat und Erziehung besteht die Aufgabe der Nationalerziehung nun darin, die vorfindliche Erziehung zugunsten einer die Menschheit tatsächlich wahr werden lassenden Erziehung zu überwinden; aber nicht nur das. Ihre Aufgabe besteht auch darin, den sich seinem Begriff verschließenden Staat nun so zu verfassen, daß die "Zwecke eines Staates mit den allgemeinen Zwecken der Menschheit zusammentreffen" und somit "die Nationalbildung und die Erziehung für den Staat" (79) zusammenfallen. An dieser Forderung tritt zum einen die bisher verdeckte politische Implikation der

Pädagogik Jachmanns nun endlich offen zu Tage; zum anderen wird an ihr deutlich, daß die Kritik Jachmanns am vorfindlichen Staat nicht als eine Kritik an der Existenz des Staates überhaupt zu verstehen ist. Der Staat ist trotz aller Kritikwürdigkeit seiner vorfindlichen Existenz ebenso wie bürgerliche Gesellschaft und Nationalbildung "Bedingung einer vollkommenen Humanität" (80).

Daß die bürgerliche Gesellschaft und die Nationalbildung Bedingung für die Erzeugung von Menschheit sind, ist auf dem Hintergrund des Bisherigen leicht einsehbar. Erst mit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft zu einem arbeitsteiligen System, in dem nicht mehr eine bestimmte Arbeit, sondern das System aller Arbeiten Arbeit par excellence ist, wird die Abstraktion Arbeit, Arbeit sans phrase, praktisch wahr und es "entsteht ein mehr oder weniger einheitliches Erkenntnisobjekt" (81). Insofern findet Jachmann in der Tat die Möglichkeit seiner Formulierung der Idee der Vernunft nicht im Mittelalter, sondern erst in der bürgerlichen Gesellschaft, genauer: im Gesamtarbeiter, der erst in der weiteren Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft praktisch auftritt. Der Versuch, im Erziehungsprozeß die Produktion des Gesamtarbeiters in jedem Individuum reflektorisch einzuholen, endet nun damit, daß trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen bei einem jeden Individuum, daß trotz eines unterschiedlichen Verhältnisses von Vernunft und Sinnlichkeit in jedem Individuum, das human gebildet werden soll, idealiter jedes Individuum erlernt hat, seine Vernunft und seine Sinnlichkeit nach Maßgabe der Idee der Vernunft harmonisch miteinander zu vermitteln. Jedes Individuum ist, wenn es den Erziehungsprozeß durchlaufen

hat, - resultativ gesehen - das Besondere als Allgemeinheit in Form des Einzelnen. Eine solche resultative Betrachtungsweise verdeckt natürlich allzu leicht das bei Jachmann Entscheidende.

Zwar haben die Schüler erlernt, Vernunft und Sinnlichkeit zur synthetischen Einheit zu vermitteln. Aber dieses Erlernen ist nicht etwas, das einmal geleistet werden muß und dann resultative, gegebene Voraussetzung für die Realisierung von Handlungen ist. Der Idealist Jachmann ist viel zu sehr Realist, als daß er übersähe, daß, wenn ein bereits harmonisierter Mensch der Ausgangspunkt von Handlung wäre, die Menschen nicht anders als tautologisch miteinander handeln könnten und entsprechend überhaupt nicht miteinander zu handeln brauchen, weil in ihren Handlungen nichts Neues produziert würde. Daß sie aber handeln müssen und dieses faktisch tagtäglich tun, ist für Jachmann evident und steht auch gar nicht zur Diskussion.

Zur Diskussion steht, daß sie in unvernünftiger Form handeln; zur Diskussion steht die Frage nach der Möglichkeit vernünftigen Handelns. So gesehen ist der Erziehungsprozeß als das Erlernen einer Ausbalancierung von Vernunft und Sinnlichkeit einerseits die formale Möglichkeit einer vernünftigen Handlungsweise der Menschen miteinander; andererseits das schulische Einüben der lebenslänglich notwendigen Herstellung der Einheit der Vernunft im gesellschaftlichen Verkehr, dessen Ausgangspunkt ja eben nicht die Einheit der Vernunft, sondern ein jeweils spezifisches Verhältnis von Vernunft und Sinnlichkeit ist. Damit ist die Entwicklung des Staates bei Jachmann schon mehr als nur angedeutet.

Der Erziehungsprozeß hat bei Jachmann seine wohl-begründete Grenze darin, daß die Fähigkeit, sich zur Allgemeinheit zu vermitteln, nur theoretisch-praktisch gelernt wird. Zwar wird das Individuum in die Lage versetzt, in sich den Gesamtarbeiter zu erarbeiten und sich theoretisch-praktisch auf seinen Standpunkt zu stellen; aber diese Produktion des Gesamtarbeiters ist eben noch nicht seine faktisch-praktische Produktion. Und auch selbst dann, wenn das erzogene Individuum in die gesellschaftliche Praxis entlassen wird, kann es ihn - obwohl es seiner theoretisch-praktisch mächtig sein mag - als einzelnes Individuum nicht faktisch-praktisch erarbeiten. Der Gesamtarbeiter ist ja eben nicht das Resultat einer einzelnen Arbeit, vielmehr das organische Resultat aller Arbeiten. Seine reale Produktion ist entsprechend nur dadurch möglich, daß jedes Individuum sein praktiziertes Produktionsvermögen mit den Produktionsvermögen aller anderen Individuen zu einem allgemeinen "Ganzen" (82) vermittelt. Und eben in diesem Vermittlungsprozeß produzieren die Individuen den Staat.

Der Staat ist für Jachmann also keine technische, von einer einzigen Person allein abhängige Instanz; er ist die sich entwickelnde allgemeine Form des Prozesses, in dem sich die theoretisch-praktische Bildung als faktisch-praktische Vermittlung aller gebildeten Produktionsvermögen realisiert und somit die Form des Prozesses, in dem die Idee der Vernunft in die Wirklichkeit tritt und in ihr arbeitet. "Nach unserer Ueberzeugung", so faßt Jachmann zusammen, besteht folglich die Differenz zwischen "dem Begriff eines Menschen und eines Staatsbürgers" nur darin, daß der Staatsbürger "seine äußere Freiheit

einschränkt, damit neben der seinigen auch die Freiheit aller übrigen Staatsbürger bestehen könne, und daß er sich als einen integrierenden Theil eines Ganzen ansieht, das durch ihn erst ein Ganzes wird und für dessen Integrität er an seinem Theil zu sorgen hat, so wie er gegenseitig von dem Ganzen gehalten wird und die Vorsorge des Ganzen genießt." (83)

Die Differenz zwischen diesem humanen und dem aufgeklärten Staat ist offensichtlich. Er wird zwar ebenso wie bei Hobbes von allen Menschen produziert; aber sein Inhalt ist nicht mehr - wie bei Hobbes und Sextro - die Repression der Sinnlichkeit; vielmehr ihre Harmonisierung mit der Vernunft - aber natürlich auf Grundlage der verschwiegene Vorleistung von Hobbes und Sextro. Und die Herstellung dieser Differenz auf pädagogischem Wege ist konsequent. Die erwünschte Reformierung der bürgerlichen Welt wird durchgehend als ein Bildungsprozeß gefaßt, der seinen Focus in der Pädagogik hat. Die Unbeweglichkeit des aufgeklärten Staates veranlaßt Jachmann zu der de facto staatliche Politik substituierenden Annahme, daß unter diesen Umständen der pädagogische Theoretiker mit seiner Schule Kristallisationspunkt für gesellschaftlichen Fortschritt werden muß. Die Aufhebung der aufgeklärten Schule in der humanen Schule ist somit nicht alleinig pädagogischer Selbstzweck; mit ihr ist zugleich der selbstbewußte Ausgangspunkt für die Aufhebung des aufgeklärten Staates geschaffen.

Der aufgeklärte Staat ist, was in der Formulierung, daß Jachmann ihn aufheben will, angedeutet ist, nun nicht antagonistischer Widerpart des "Vernunftinteresse(s) einer Nation" (84). Jachmann geht nicht da-

von aus, daß die Idee der Vernunft von heute auf morgen allgemeine Wirklichkeit wird. Für ihn ist es selbstverständlich, daß die vollständige Einlösung seines Anspruchs, daß jedes Individuum sein praktiziertes Produktionsvermögen mit allen anderen Produktionsvermögen auch tatsächlich vermitteln und somit der humane Staat vollständig Wirklichkeit werden kann, ein langwieriger geschichtlicher Prozeß ist, der nur "allmählig" (85) sich entfaltet. Eine "vollkommene Staatsverfassung als Bedingung der Nationalbildung" zu "verlangen" (86) heißt, so betont er, "theils etwas an sich unmögliches verlangen, theils die Wirkung in eine Ursache verwandeln" (87). Bildung ist Ursache für eine "vollkommene Staatsverfassung" (88) und bei Jachmann entsprechend so gefaßt, daß sie nur solange allumfassend gesellschaftsformierende Gültigkeit hat, wie noch eine historische Situation existiert, in der das (Jachmannsche) Sollen noch nicht umfassend zum Sein geworden ist, in der das Produktionsvermögen eines Menschen noch nicht mit dem aller anderen Menschen tatsächlich allumfassend vermittelbar ist.* Das Bildungsverständnis Jachmanns reflektiert noch die Eigensinnigkeit der Wirklichkeit und steht und fällt mit ihrer Bewältigung.

(*) Die Paradoxie dieser Entwicklung besteht darin, daß in dem Moment, in dem die Wirklichkeit nun endlich als durch und durch vermittelt dargelegt werden soll (Hegel), sich praktisch ihre Unvermittelbarkeit zeigt. Aus dieser unbewältigten Paradoxie heraus sind, was die Geschichte der Pädagogik betrifft, die verschiedenen "Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft" (Benner) mitsamt ihren Aporien zu erklären. Vgl. D. Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft.

Aus dem Wissen um die noch unbewältigte Wirklichkeit und aus der Gewißheit ihrer Bewältigung, für die u.a. mit der Pädagogik Jachmanns der Anfang gemacht ist, entspringt gleichsam - als Momentaufnahme betrachtet - bei Jachmann die Koexistenz zweier Staaten. Der humane Staat umfaßt all die Bereiche, die von der Idee der Vernunft schon durchdringbar und in Vernunft überführbar sind. Der aufgeklärte Staat umfaßt die Sektoren, die der Arbeit der Idee der Vernunft noch nicht vermittelbar sind und die deshalb noch der Vorarbeit der offenen politischen Disziplinierung bedürfen. Die Festlegbarkeit des Verhältnisses beider Staaten ist, wie gesagt, aber nur als Momentaufnahme möglich. Dem durchaus nicht spekulativen Anspruch der Bildungstheorie zufolge ist dieses Verhältnis in Wirklichkeit ein lebendiger Prozeß. In ihm wird - analog zur Ausweitung des ökonomischen Liberalismus - der aufgeklärte vom humanen Staat in dem Maße weggearbeitet, wie mit der quantitativen Ausweitung der Nationalbildung und ihrer qualitativen Verbesserung sowie mit der daraus folgenden quantitativen und qualitativen Ausdehnung des humanen Staates der aufgeklärte Staat funktionslos wird.

Aber selbst dann, wenn dieser vollständig hinweggearbeitet ist, ist mit ihm nicht die von ihm forciert durchgesetzte und abgesicherte neuzeitlich-gesellschaftliche Arbeitsteilung verschwunden. Die "bürgerliche Gesellschaft" "macht" "eine Mannigfaltigkeit von Berufsgeschäften" weiterhin "nothwendig" (89). Und da, wie schon Sextro ausführt, mit der Überwindung von Mittelalter und Feudalismus u.a. auch die Erzeugung der spezifischen Arbeitsfähigkeit neuzeitlicher Grundlegung bedarf, so hat diese Not-

wendigkeit auch unter entwickelteren Bedingungen nichts an ihrer Gültigkeit verloren. Der spezifische Beruf bedarf auch bei Jachmann einer spezifischen Ausbildung. "Der Mensch im Staate muß also nicht bloß zum Menschen und zu einem nationalen Menschen, er muß noch zum Bürger erzogen werden. Daher auch die Organisation des Schulwesens so eingerichtet werden muß, daß all diese Zwecke erreicht werden." (90) Das von Jachmann angestrebte Verhältnis von Erziehung zum Menschen und Erziehung zum Bürger bzw. - was für ihn identisch ist - das angestrebte Verhältnis von Erziehung zum Staatsbürger und Erziehung zum Berufsbürger ist in keiner Weise überraschend. Es ist in der Idee der Vernunft bereits vorentschieden. Die "Bestrebungen der Vorwelt benutzend" (91), weiß die Idee der Vernunft, daß in einer neuzeitlich-arbeitsteiligen Gesellschaft die Möglichkeit der Lebensproduktion von Menschen nicht von ihrer konkreten Arbeitsverausgabung, sondern von ihrer Vermittelbarkeit mit anderen Arbeitsverausgabungen abhängig ist. Und die Bestrebungen der Vorwelt überbietend, will sie, daß diese nun lebensnotwendige Vermittlung der menschlichen Produktionsvermögen nicht mehr eine fremdbestimmte, eine staatlich regulierte ist. Sie soll von den Menschen selbstbewußt in die eigenen Hände genommen werden. Erst die Fähigkeit der selbständigen Erzeugung der Vermittlung der eigenen mit allen anderen Arbeiten befreit den Menschen sowohl von der Willkür des Staates als auch von der Zufälligkeit und Borniertheit seiner Arbeit und gibt ihm seine bisher nicht erreichbare Autonomie. Anders nuanciert formuliert: Erst dadurch, daß die konkrete Arbeit, obgleich ohne sie die abstrakte Arbeit nicht denkbar ist, sich in und durch

und durch die abstrakte Gesamtarbeit vermittelt, wird sie trotz ihrer 'ungesellschaftlichen' Spezifität zu gesellschaftlicher Arbeit; aber eben erst auf dem Wege über die Gesamtarbeit.

Die Forderung Jachmanns, die theoretisch-praktische Erarbeitung dieser Abstraktion, die er - je nach dem, unter welcher Perspektive er argumentiert - zur Nation, zur Menschheit oder zum Staatsbürgertum idealisiert, der Berufsausbildung überzuordnen, reflektiert und antizipiert also präzise die bedingende Macht der abstrakten Arbeit. Ebenso wie es - aus der Perspektive der bürgerlichen Welt gesehen - nur eine Gesamtarbeit bzw. - wie es Jachmann formuliert - "nur Eine deutsche Nation", "nur eine Menschheit" (92) gibt, so gibt es auch für die Nationalbildung nur eine Schule, die "Nationalschule" (93). "Hinweg also mit den verschiedenartigen Schulen für Stände und Berufsgeschäfte, die in einem Volke den Geist der Zwietracht nähren! Hinweg mit den sogenannten gelehrten und ungelehrten Schulen, mit den Gymnasien, höhern und niedern Bürgerschulen und wie sonst ihr Name seyn mag!" (94) Aus dem "reinen Vernunftbegriffe von einer Schule folgt ..., daß wir alle Schulanstalten für einzelne Weltzwecke, die so genannten Industrie-, Acker-, Handlungs-, Bau-, Kunstschulen usw. aus dem Begriff einer Schule ausschließen" (95).

Das emphatische "Hinweg ... mit" ist nun nicht so zu verstehen, als ob Jachmann davon ausginge, daß mit Abschluß des Besuchs der Nationalschule der "Jünglinge" (96) absolut keine theoretische Berufsausbildung mehr nötig haben. Zwar ist unübersehbar, daß Jachmann - sich "auf das Urtheil aller erfahrenen und sachkundigen Geschäftsmänner" (97) berufend -

annimmt, daß, wenn das Berufsgeschäft von geringer "Größe und Schwierigkeit ist" (98), der in der Nationalschule "zu allgemeinen menschlichen und bürgerlichen Zwecken aus(ge)rüstete" (99) Mensch "unmittelbar aus der Nationalschule in ... (die; K.F.G.) Werk- und Geschäftsstätte" (100) eintreten und an Ort und Stelle "die Kenntniß von dem praktischen Geschäfte" (101) schnell und gründlich erlernen kann, weil er - idealiter - "einen hellen, umfassenden Verstand, eine geübte Urtheilskraft, Geschmack, Lernbegierde, Thätigkeit, Ordnungsliebe, gute Sitten, Gewissenhaftigkeit, Gottesfurcht und den Schatz von Wissenschaften, Sprachkenntnissen und Geschicklichkeiten mitbringt" (102). Aber er ist Realist genug, um nicht zu übersehen, daß nicht alle Schüler in der Lage sind, "die ganze Nationalschule zu beenden" (103), und daß es vor allem Berufe "von der Größe und Schwierigkeit" (104) gibt, "daß es vor dem praktischen Betriebe noch einer besondern theoretischen Vorbereitung bedarf" (105).

Die Institutionen, die diese theoretische Berufsausbildung leisten, sind - so ist deutlich - keine "Berufsschulen" (106) mehr im Sinne der pädagogischen Aufklärung. Sie werden entsprechend auch nicht mehr Berufsschulen, sondern "Berufsanstalten" (107) genannt. Ihr Inhalt ist zwar weiterhin die Erzeugung einer spezifischen "Brauchbarkeit" und "Virtuosität" (108), aber auf Grundlage völlig veränderter Voraussetzungen. In ihnen finden sich keine Schüler mehr ein, deren Spezialisierung in der jeweilig individuellen Disharmonie von Sinnlichkeit und Vernunft begründet ist; in ihnen finden sich keine Schüler mehr ein, deren berufliche Besonderheit durch ihre individuelle Besonderheit unmittelbar bedingt ist, so

daß die Vermittlung von Beruf, Staat und Menschheit eine den Individuen äußerliche und unverfügbare bleibt. Sie werden von Schülern besucht, deren Spezialisierung in jeweiliger Harmonie von Vernunft und Sinnlichkeit begründet ist - deren berufliche Besonderheit also eine ist, die durch verallgemeinerte Besonderheit bedingt ist. Entsprechend stehen Beruf, Staat und Menschheit in einem Vermittlungszusammenhang, der, weil von den Individuen selbständig produziert, auch ihrer bewußten Verfügung unterliegt. Und alleinig in "diesem Verhältnis zur Nationalschule hat eine Berufsanstalt ... Sinn und Werth" (109). Nur dann, wenn die "Ausbildung für den Zweck des Menschen und des Bürgers ... die Bedingung der Ausbildung für ein Berufsgeschäft (ist)" (110), ist die theoretische und auch die praktische Berufsausbildung nicht mehr eine Sünde wider die Menschheit, sondern nun ein im Dienst der Menschheit stehendes Mittel für die fortschreitende Vervollkommenung auch der irdischen Welt.

Mit der Unterordnung der Berufs- unter die Menschenbildung ist nicht nur die aufklärerische Schule und damit die Schule als ein "Kramladen, der Modeartikel aus allen Weltgegenden für beliebige Nachfrage bereit hält und zur Schau legt, um Käufer aller Art an sich zu locken" (111), überwunden; mit ihr wird zugleich der theoretische Begründungszusammenhang der neuzeitlichen Pädagogik insgesamt demonstriert. Denn nun ist bei und für Jachmann der Punkt erreicht, an dem gezeigt ist, daß alle wesentlichen Sphären der bürgerlichen Welt - und das erst macht diese zu einer bürgerlichen Welt im strengen Sinne des Wortes - gemäß der Idee der Vernunft bildbar sind. Die Nationalschule, gleichsam die erste und

wichtigste Station des Entäußerungsprozesses der Idee, ist jenem und jedem, von nicht wenigen Vertretern der "höhern Geisteskultur" (112) vertretenem "theoretischen" und "praktischen" "Egoismus" (113) entgegengesetzt, der da meint, daß die Menschen "um so vollkommener und glücklicher" sind, "je mehr sie sich auf sich selbst beschränken, je weniger sie sich um die übrige Welt bekümmern" (114). Sie erschöpft sich nicht in einem derartigen Selbstzweck; sie ist zugleich als eine Kraft konzipiert, die die schulische theoretisch-praktische Produktion der harmonischen Einheit des Menschen mit sich selbst in der gesellschaftlichen Wirklichkeit faktisch-praktisch als Produktion der organischen Einheit von Sinnlichkeit und Vernunft in Beruf und Staat fortsetzt, so daß auch Beruf und Staat als synthetische Einheit miteinander vermittelt sind.

Der Prozeß der Realisierung der Idee der Vernunft in der Wirklichkeit, so wird aus dem Obigen ersichtlich, ist also keiner, der von irgendeiner Instanz stellvertretend für die Menschen geleistet werden kann. Bildung meint bei Jachmann nicht Bildung der Wirklichkeit in Stellvertretung für Menschen, sondern Bildung der Wirklichkeit durch alle Menschen. In Unterschied zu Hobbes und Sextro, die ihre Aufgabe noch darin sehen müssen, die bürgerliche Gesellschaft erst einmal so zu ordnen, daß allererst ihre Funktionalität möglich wird, ist bei Jachmann die bürgerliche Gesellschaft schon so konzipierbar, daß sie sich selbst produziert und reproduziert. Der permanent notwendige Vermittlungsprozeß von Vernunft und Sinnlichkeit ist nicht mehr einer, in dem die Vernunft der Sinnlichkeit äußerlich gegenübersteht; er ist nun einer, in dem Vernunft und Sinnlichkeit

von vornherein in einem inneren Verhältnis zueinander stehen. Das ist für das Selbstbewußtsein des Neuhumanismus besonders gegenüber der bisherigen Pädagogik entscheidend.

Da die bürgerliche Gesellschaft als eine sich selbst produzierende Einheit von Sinnlichkeit und Vernunft gefaßt und faßbar wird, erscheint sie in der Fassung des Neuhumanismus als geschichtlich voraussetzungslos. "Die neuhumanistisch-idealistische Bewegung knüpft" zwar faktisch "unmittelbar an die Aufklärung an" (115); sie hat "diesen Ursprung" aber eben nicht, wie Heydorn resümiert, alleinig "um der Antithese willen fast immer geleugnet" (116). Die Leugnung ist nicht nur eine taktisch-strategische. Sie leugnet ihren Ursprung vor allem, weil er faktisch ab dem Moment von der bürgerlichen Gesellschaft geleugnet wird, ab dem - die Idee der Vernunft realisierend - sie sich selbst zum Ursprung wird und entsprechend ihre eigenen Voraussetzungen nicht mehr in der Geschichte, sondern in sich selbst findet und aus sich heraus produziert. Die bürgerliche Gesellschaft, die dem Neuhumanismus als ihr tatsächlicher Neubeginn innerhalb des Kontinuums der bürgerlichen Welt immanent ist, ist von nun an sich selbst Ursache und Wirkung, Ursprung und Zukunft. Die geschichtlichen Voraussetzungen sind in ihr verschwunden, so daß ein Rekurs auf ihre Vorgeschichte allenfalls dazu taugt, ihre geschichtliche Voraussetzungslosigkeit zu bestätigen, weil in der bisherigen Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft diese in der Tat noch nicht ihr eigener Ursprung und damit noch zufällig und willkürlich ist. (*)

(*) Daß die bisherige Geschichte auch unter anderem Aspekt für die Pädagogik Jachmanns relevant wird, widerspricht dem Ausgeführten nicht, bedarf aber einer später zu leistenden Erörterung.

Die wirkliche Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft beginnt für den Neuhumanisten Jachmann erst mit dem Neuhumanismus. Mit ihm ist Geschichte nicht mehr Zufall und Willkür, sondern, weil der Idee der Vernunft subsumiert, produktive und selbstbewußte Erweiterung ihres Ursprungs. Sie ist also - strenggenommen - von nun an qualitativ-zeitlos.

Die Ermöglichung einer wirklichen, d.i. die fortschreitende "Veredlung" (117) der Menschengattung aus sich selbst heraus erzeugenden Geschichte auf dem Wege über eine aus der "Verbindung des unbedingten Vernunftszwecks mit den Bedingungen des zu erziehenden Subjekts" (118) entstehenden "reelle(n) Pädagogik" (119) ist zwar von Jachmann sowohl als praktisch unabdingbar als auch als praktisch möglich erwiesen; sie trifft aber nichtsdestotrotz in ihrer faktisch-praktischen Verwirklichung auf eine nicht unerhebliche Schwierigkeit, von deren Bewältigung die erfolgreiche Praktikabilität der gesamten Bildungskonzeption Jachmanns entscheidend abhängt: die Individualität. "Da" - und das ist "nach unserer Ueberzeugung ... der einzige Grund, warum die Erziehung auf die Individualität des Zöglings Rücksicht nehmen muß" (120) - "die Erziehung des Individuums durch seine individuelle Natur bedingt wird, so ist keine Erziehung möglich, die nicht auf die Individualität des Zöglings Rücksicht nimmt; denn die individuelle Menschennatur ist es ja eben, welche im Individuum erzogen werden soll. Hieraus folgt, wie nothwendig es für den Erzieher sey, ... die individuelle Natur seines Zöglings ... zu erforschen und kennen zu lernen. So wenig ein Künstler, ungeachtet des ihm vorschwebenden Ideals, ein Kunstwerk zu Stande bringen wird, wenn er nicht sei-

nen Stoff kennt und beherrscht" (121), ebensowenig kann ein Individuum von seinem Erzieher richtig geleitet werden ..., wenn dieser die Individualität Jenes verkennt und falsch beurtheilt, wenn er z.B. die starre, gedankenlose Ruhe aus einem gesammelten und aufmerksamen Gemüthe, und die aus Weichherzigkeit, aus Eigennutz, aus Heuchelei verübten gesetzmäßigen Handlungen aus einer lauteren moralischen Gesinnung herleitet; oder wenn er die aus Unkeuschheit erzeugte Schwachköpfigkeit einem natürlichen Stumpfsinne zuschreibt" (122). Der Erzieher ist solange nicht in der Lage, den Schüler "nach dem Vernunftideal einer vollkommenen Menschnatur ... (zu; K.F.G.) bilden", wie "er nicht dessen eigenthümliche Natur erfoscht und erkannt hat. Ohne die genaueste Kenntniss der Individualität fehlt ihm der Gegenstand der Erziehung. Ihm fehlt der Fundamentalpunct, den die Natur selbst für das Individuum zum Grunde legte, und auf welchen dessen Erziehung gegründet werden muß, wenn sie gelingen soll. Wie kann er wissen, von wo er ausgehen, worauf er sein Augenmerk richten, was er ruhen lassen, was er üben, was er zurückhalten soll, wenn er nicht die eigenthümliche Natur kennt, auf welche er seine Kunst anwenden will." (123)

Kurz: Der schon von der pädagogischen Aufklärung berücksichtigte, aber von ihr mit dem Zweck der Erziehung verwechselte Stoff der Erziehung bedarf gerade auch dann einer präzisen Bestimmung, wenn - der Idee der Vernunft gemäß - nicht virtuose Einseitigkeit, sondern humane Allseitigkeit (124), "idealische Individualität" (125) praktisch wahr werden soll.

Zu diesem Zweck "schließt er (der Pädagoge; K.F.G.) sich an den Physiologen und Psychologen an, um mit

diesem gemeinschaftlich die Grundkräfte und Grundtriebe der menschlichen Natur überhaupt zu erforschen." (126) Und das heißt: Bis zur hinlänglichen, den empirischen Ausgangspunkt der Pädagogik noch mehr absichernden Klärung der Frage, ob im Wechselverhältnis von Geist und Natur der Geist oder die Natur "erste wirkende Ursache" (127) ist, "schließt" er mit den Naturforschern oder wie diese "aus den Aeüßerungen des Körpers auf die physischen Anlagen, und aus den Aeüßerungen des Geistes auf die geistigen Anlagen ... zurück." (128) Zwar besteht "bei diesem Hinabsteigen von den letzten Wirkungen bis zu der ersten Ursache" (129) immer die Gefahr und Möglichkeit, daß "der Forscher überhaupt und insbesondere der die Menschennatur ergründende Psycholog, Moralist und Pädagog" (130) sich täuscht; diese nie absolut auszuschließende Möglichkeit ist aber Jachmann zufolge bei der Erforschung der Menschennatur insofern bei weitem geringer, als dieser es nicht, "wie der Naturforscher, mit den Erscheinungen der äußern Natur ..., sondern mit den Erscheinungen der Menschennatur (zu thun)" hat, "deren Typus er in sich selbst trägt." (131) Indem er Subjekt und Objekt der Forschung in einer Person ist, ist er sich bei mehreren möglichen Ursachen für eine Wirkung "der bei ihm selbst Statt habenden wirklichen unmittelbar bewußt, und kann dieses innere Bewußtseyn der in ihm befindlichen Causalverbindung mit dem Bewußtseyn anderer Forscher vergleichen und bestätigen, wodurch die Wahrheit begründet wird. Die objektive Verknüpfung zwischen Wirkung und Ursache wird durch das subjektive Selbstbewußtseyn eines gleichen Zusammenhanges in unserm Innern geleitet, wodurch die Realität dieser Verknüpfung eine evidente Gewißheit

erhält." (132)

Aus der exemplarischen Erforschung der eigenen Natur dadurch, daß der jeweilige Forscher "an sich selbst die Stufenleiter der Wirkungen und Ursachen hinab steigt" (133), sowie aus der Absicherung des so gewonnenen Resultats mit dem anderer Forscher folgt aber nicht nur die genaue Kenntnis der der jeweiligen "physische(n) und geistige(n) Kraft" (134) eigenen, "nicht von der Menschenvernunft auferlegten" "Naturgesetze" (135) und damit das Wissen, wie eine spezifische Kraft dem "Naturgesetz gemäß" (136) entwickelt und geleitet werden kann und muß (137); aus ihr folgt - die allgemeinen Naturgesetze zum Maßstab nehmend - ebenso die genaue Kenntnis der jeweilig individuellen Modifikation der allgemeinen und zeitlosen Naturgesetze und damit das Wissen, welche Kräfte des Menschen im gegebenen Fall nach naturgemäßer Vollendung verlangen. Aber weder die "durch Beobachtung" (138) gewonnenen allgemeinen Naturregeln geschweige denn ihre ebenfalls durch Beobachtung feststellbaren jeweiligen Modifikationen im Menschen taugen - wie schon der Darstellung der allgemeinen Systematik der Bildungstheorie Jachmanns dargelegt - zur Begründung des "feste(n) wissenschaftliche(n) Punkt(s), auf welchen alle Erziehung hingerichtet und zu dessen Erreichung jede Erziehungsmaßregel gewählt werden muß." (139) Denn mit dem Wissen um allgemeine Naturregeln der Entwicklungsmöglichkeiten kindlicher Kräfte ist demjenigen, der Pädagogik wissenschaftlich begründen will, nicht geholfen.

Zwar ist damit die Affimierung der natürlichen Individualität des Kindes durch die pädagogische Aufklärung überwunden; aber dieser Fortschritt, auch wenn er "nothwendige Bedingung" (140) für die von

Jachmann erwünschte Erziehung ist, ist kein wirklich qualitativer Fortschritt. Vom Standpunkt des naturwissenschaftlichen und erfahrungsmäßigen Wissens um die Möglichkeiten der Entwicklung jeder einzelnen Kraft beim vorfindlichen Kind aus mag im Extremfall jede seiner Kräfte als miß- oder unterentwickelt erscheinen. Gleichwohl ist dieser Maßstab - vom Standpunkt der Vernunft aus gesehen - nicht problemlösend. Zum einen ist die Entwicklung jeglicher menschlicher Kräfte - wie beispielsweise die "unsittliche(r) Naturtriebe(.)" (141) - für Jachmann in keiner Weise wünschenswert. Zum anderen ist selbst dann, wenn die Entwicklung derartiger Kräfte ausgeschlossen ist, in ihm nur das Wissen enthalten, wie die menschlichen Naturkräfte funktionieren und wie sie folglich dem allgemeinen Naturgesetz gemäß entwickelbar sind. In diesem Wissen ist aber kein 'Wissen' enthalten, in welchem Ausmaß und in welchem Verhältnis zueinander die einzelnen Kräfte entwickelt werden dürfen, damit nicht - verkürzt formuliert - die Entwicklung bestimmter Kräfte die Umsetzung schon entwickelter Kräfte stört oder gar paralysiert. In anderen Worten: Eine alleinig sich an der Physiologie im weitesten Sinne des Wortes orientierende Erziehungslehre ist in keiner Weise vor der Gefahr gefeit, daß sie - wie modifiziert auch immer - auf entwickelterer Stufe die Problematik ihres Ausgangspunktes wiederherstellt. Die empirisch-analytische Rekonstruktion der menschlichen Natur kann - wenn man ihre Ergebnisse mit Jachmann ernst nehmen will - zwar zeigen, was die Menschennatur ist und welche Gesetzmäßigkeit in ihr herrscht. Aus ihr folgt aber nicht, wie und vor allem in welchem Verhältnis zueinander die menschlichen Kräfte entwickelt werden müssen, wenn in kürzester Zeit nicht eine verbesserte, sondern eine vollkom-

mene Menschennatur entstehen soll. "Von der Natur also können wir nicht das Ideal abziehen" (142); aber auch nicht ohne sie. "Soll ... das Ideal ... objective Wahrheiten enthalten ..., so muß die Vernunft ... den Stoff zu ihrem Ideal aus der wirklichen Menschennatur hernehmen. Wir gehen dabei auf folgende Art zu Werke." (143)

"Indem wir uns ... den, zur Realisierung aller Vernunftideen fähigen und geneigten Menschen, als das Ideal menschlicher Vollkommenheit vorstellen, so gehen wir von dessem idealischen Vernunftleben stufenweise zurück bis zu seiner ersten thierischen Kraftäußerung im Augenblick seiner Geburt." (144) "Wenn wir nun" (145) - "obgleich nun die Natur selbst uns keine vollkommne Stufenleiter der Bedingungen von Kräften und Kraftäußerungen liefert" (146) - "regressive diese Stufenleiter der Bedingungen aufgefunden haben, so gehen wir wieder progressive von dem Anfangspuncte des Menschenlebens bis zum höchsten Ziel menschlicher Vollkommenheit zurück. Die Darstellung dieses progressiven und stufenweise sich erweiternden Verhältnisses von Kräften und Kraftäußerungen, welche alle die Bedingung der nächst höhern Krafäußerung, von dem ersten Athemzuge und von der ersten Eröffnung des Auges bis zum letzten Ziel eines idealischen Vernunftlebens sind, giebt uns das Bild einer vollkommenen Menschennatur in ihrem allmählichen Entwicklungsgange, ... Da nun ... die Individualität in dem Verhältniß der physischen und geistigen Kräfte besteht, das sich von jedem andern Verhältniß der Individuen unterscheidet, so folgt daraus, daß jede individuelle Natur, die nicht dem Urbild einer vollkommenen Menschennatur gleich kommt, ein Mißverhältnis ist, das mehr oder minder

von dem vollkommenen Verhältniß der Menschennatur abweicht." (147)

Erst also im Urbild einer Menschennatur, in der "Stoff und Form, Kraft und Verhältniß derselben in der höchsten Vollendung" (148) vorhanden sind, liegt der wirkliche Maßstab für die Beurteilung dessen, was der Mensch sein soll und inwieweit er von diesem Sollen noch entfernt ist. Zwar ist es zweifellos richtig, wenn Jachmann darauf besteht, daß die von ihm vorgestellte empirische Erforschung der Menschennatur aus sich heraus keine Aussagen darüber machen kann, wozu der Mensch erzogen werden soll; ja daß - genau genommen - sie schon mit Begriffen und logischen Konstruktionen arbeitet, die alleinig aus der Empirie nicht zu entnehmen sind. Indem Jachmann diese Problematik aber nicht durch einen konsequent "eigenständige(n) methodische(n) Zugang zur sozialen Empirie" (149) zu lösen versucht, sondern stattdessen - gut philosophisch - daran festhält, daß "die Vernunft im Bewußtseyn dessen und mit Rücksicht auf das, woran die Natur ihre Entwicklung geknüpft hat, eine ... Stufenleiter der Bedingungen von Kräften und Kraftäußerungen ihrem Grade und Verhältniß nach entwerfen (kann; K.F.G.), unter welchen das letzte Resultat, nämlich das idealische Vernunftleben möglich ist und in der kürzesten Zeit wirklich werden kann" (150), ist die Problematik empirischer Forschung nur um den Preis gelöst, daß die jeweilig individuelle Natur nur die Aufgabe hat, "Anschauungsmaterial in der Zielbestimmung der Verwirklichung der Philosophie zu sein und der Verwirklichung selber als notwendiger aber passiver Darstellungsgegenstand zu dienen." (151)(*)

(*) "Es offenbart sich damit ein grundlegender Sachverhalt im Verhältnis der Philosophie zur Wirklichkeit,

Entsprechend wird "die Vereinigung von Theorie und Praxis ... dadurch herbeigeführt, daß die Theorie mit Hilfe ihres philosophischen Begriffsinstrumentariums Weg und Ausmaß dieser Vereinigung bestimmt: die Vereinigung wird Subsumtion der Praxis unter der Vorherrschaft der Philosophie." (152)

Nichtsdestotrotz ist für Jachmann diese Stellung der Philosophie zur Empirie der "einzig richtige" und - gemäß seiner Orientierung an der faktischen Vorherrschaft der von ihrer Naturbasis abgelösten abstrakten gegenüber der konkreten Arbeit - auch der einzig mögliche "Standpunkt" seiner "Erziehungswissenschaft" (153). Er "hebt", stellt man sich mit Jachmann auf den Standpunkt einer durchgeführten Produktionslogik und damit auf den Standpunkt der Vermittlungsmöglichkeit der Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft, "alle Widersprüche, die bisher über das Wissenschaftliche und Empirische in der Erziehungskunde, über allgemeine und besondere Erziehungsregeln, Unterrichtsmethoden und Lehrpläne, über natur- und vernunftgemäße Erziehung zum großen Nachtheil der praktischen Erziehung geherrscht haben" (154), auf.

Fortsetzung von Seite 161:

- (*)der auf die Prinzipien der philosophischen Disziplin überhaupt zurückgeht. Wenn die Frage des Verhältnisses Philosophie-Wirklichkeit über das Verwirklichungspostulat ... hinaus erweitert wird auf eine notwendige erkenntnistheoretische Erörterung dieses Verhältnisses, öffnet sich - unter der Voraussetzung einer nicht nur nebensächlichen, sondern konstitutiven Funktion der Wirklichkeit - ein Konfliktbereich zwischen philosophischer und wirklichkeitsbedingter, d.h. erfahrungswissenschaftlicher Erkenntnisbegründung." (155)

Damit ergibt sich für das die pädagogische Aufklärung überwinden wollende Erziehungsverständnis Jachmanns nun folgendes Bild: "Wer das Vernunftideal der vollkommenen Menschheit und den fortschreitenden Entwicklungsgang einer vollkommenen Menschennatur deutlich vor Augen hat, wer die Menschennatur überhaupt und die Individualität seines Kindes insbesondere kennt, wer durch angemessene Bildungsmittel das individuelle Mißverhältniß in das allgemeine Verhältniß einer vollkommenen Menschennatur umwandelt, und in dieser Harmonie die Kräfte seines Kindes fortbildet, nur der kann erziehen, nur der erzieht wirklich." (156)

In der Zusammenfassung dessen, was für Jachmann unabdingbares Erfordernis für eine Handlung ist, die den Namen pädagogische nun wirklich verdient, ist der pädagogisch-organisatorische Aufbau der von ihm geforderten Nationalschule bereits vorweggenommen. Sie beginnt mit einer "Prüfungs- und Vorbereitungsstufe" (157), in der die Individualität des jeweiligen Kindes vom Lehrer erforscht sowie - je nach festgestelltem Mißverhältnis - mittels "formelle(r) Bildungsmittel" (158) die kindlichen Kräfte angeregt und in ein "den Jahren und der ausgezeichnetesten Kraft angemessene(s) Gleichgewicht" (159) gebracht werden. Diese Eingangsstufe ist aber nicht ein prinzipiell unverzichtbarer Bestandteil der Nationalschule. Sie ist nur solange unverzichtbar, wie noch, worüber auch schon die pädagogische Aufklärung klagt, "in den meisten Familien die ersten und, wie es uns dünkt, gerade die wichtigsten und entscheidenden Jahre des Kindes ganz unbeachtet, im sinnlosen Tausel, ja unter zweckwidrigen Eindrücken dahinfließen" und in Folge dessen "die meisten Kinder schon verstimmt und verbildet sind, wenn sich eineplanmäßige

Erziehung an ihnen versuchen soll" (160). Ist ein Zustand erreicht, in dem "sich die Vernunft so- gleich des zur Vernunft gebornen Kindes" (161) an- nimmt, so daß die "öffentliche Schulerziehung" schon an eine "harmonische Familienzucht" anschlie- ßen bzw. schon ein "bestimmtes harmonisches Verhält- niß von Kräften" (162) beim Kind voraussetzen kann, ist es möglich, sofort mit dem "eigentlichen Schul- unterricht" (163) zu beginnen. In ihm wird das Kind - "gleichmäßig mit allen übrigen" (164) Kindern - "die Stufenleiter" (165) hinauf geführt, welche die Schule, genauer: die sie bedingende Schul- und Bildungstheorie "nach dem idealischen Entwicklungs- gange einer vollkommenen Menschennatur aufgestellt, und für deren einzelne Stufen sie den, zur harmoni- schen Cultur geeigneten und allmählig sich erweitern- den Bildungsstoff angeordnet hat. Nichts als der vollständige und umfassende Besitz des für jede Schulstufe festgesetzten Lehrstoffs und die dadurch bewirkte Entwicklung und Uebung der Geisteskräfte bestimme sie, ihre Schüler die nächsthöhere und end- lich die höchste Stufe betreten zu lassen. (*) Dann wird sie, als unsere Nationalschule, mit einer zweckmäßigen Berücksichtigung der Individualität und Nationalität, und naturgemäß in der Entwicklung der einzelnen Kraft, zur echten Bildung der Nation und der Menschheit mitwirken." (166)

(*) Vgl. zur konkreten Gliederung der Nationalschule und zur konkreten Festlegung der Lerninhalte für ihre Schulklassen den Aufsatz Jachmanns: "Beschrei- bung des Conradinums auf Jenkau bei Danzig" (167).

Ist, was die letzten Ausführungen betrifft, die Frage beantwortet, in welcher Form Jachmann meint, die Individualität bei der Erziehung berücksichtigen zu müssen, so steht noch die Beantwortung der Frage aus, in welcher Form bei der Erziehung der Individualität zur Menschheit die Nationalität Berücksichtigung finden muß. Denn obgleich Jachmann der Auffassung ist, daß seine, den "höchsten Zweck der Menschenbildung" (168) erreichen wollende Pädagogik schon in ihrer bisherigen Fassung" ... alle Erziehung über die Schranken einer Nation hinweg(hebt)" (169) und in ihr - kraft der "Idee der Menschheit" (170) - der "einzelne Mensch" sich "nicht mit einer Nation, sondern mit dem ganzen Menschengeschlecht brüderlich verbunden" (171) weiß, beharrt er darauf, daß - wie beispielsweise im Begriff Nationalschule angedeutet - eine Erziehung, die alleinig und unmittelbar an der Idee der Menschheit anknüpft, den von ihr intendierten "Zweck der Humanität" (172) gerade verfehlt. Der Humanismus Jachmanns wendet sich also nicht nur gegen die traditionelle und zeitgenössische aufgeklärte Pädagogik. Er findet auch im zeitgenössischen "kosmolitische(n) Pädagog(en)" (173) * seinen Widerpart; aber natürlich in modifizierter Form.

Jachmann ist sich mit der kosmopolitischen Pädagogik in der Kritik jeglicher Pädagogik einig, die "die Befolgung der Natur für das Princip ihrer Erziehungs- und Lehrmethode" (174) erklärt. Und er ist sich mit der kosmopolitischen Pädagogik darin einig, daß nur die Pädagogik ihren Namen zu Recht trägt, deren Zweck eine vollkommene Menschheit ist. Die

(*) Gemeint sind wohl Pädagogen wie beispielsweise Ernst August Evers (175).

Differenz zwischen Jachmann und den kosmopolitischen Pädagogen besteht in ihrem jeweiligen Verhältnis zu Nation.

Hat sich schon die pädagogische Aufklärung u.a. dadurch an der Menschheit versündigt, daß sie "scheelsüchtige Egoisten" (176) heranbildete, "deren nationalwidrige Selbstsucht die Quelle unserer politischen Ohnmacht ist" (177), so stellt sich auch der kosmopolitische Kritiker der pädagogischen Aufklärung nichtsdestotrotz in diese Tradition. Denn seine Kritik ist zwar unzweifelhaft berechtigt, aber dennoch folgenhaft unzureichend, weil für Jachmann falsch-abstrakt: "Eine Erziehung, welche", wie es der Kosmopolit fordert, "ohne Berücksichtigung des Familien- und Nationalzwecks dem jugendlichen Gemüth die Idee der Menschheit vorhalten und seine Bestrebungen unmittelbar auf das ganze Menschengeschlecht hinlenken wollte, würde zwar bey ihren Zöglingen, mit Benutzung von übrigens zweckmäßigen Erziehungsmitteln, einen hohen Grad von körperlicher und intellectueller Cultur, aber mit dieser zugleich eine kalte, gefühllose, alle Theilnahme und gemeinnützige Mitwirkung ertödtende Selbstsucht bewirken. Eine solche Erziehung wäre Vernunft- und Naturwidrig; denn wie anders soll der jugendliche Verstand auch nur zur Vorstellung des Menschengeschlechts gelangen, als auf der Stufenleiter, die sich von ihm selbst durch Familien und Nationen erhebt? ... Wird dieses heilige Naturband zerrissen, so hofft man von der Idee der Menschheit vergeblich, daß sie die Menschen wirklich und thätig verbinden werde." (178) Soll, wie ein kurzer Blick in die gesellschaftliche Wirklichkeit zeigt, die "Theilnahme an den Schicksalen des Menschengeschlechts" keine "fruchtlose

Speculation" (179) sein; sollen die "Namen Vaterland und Vaterlandsiebe" keine "todten Buchstaben" (180) bleiben; soll der höchste Zweck des handelnden Menschen, die "allgemeine Menschenliebe" (181), kein "leerer Name" (182) sein usf., so ist es für Jachmann unabdingbar, bei der Erziehung des Kindes sowohl auf seine Individualität als auch auf seine Nationalität Rücksicht zu nehmen. Die Nationalität ist der vermittelnde Begriff zwischen Individualität und Humanität: daher auch Nationalbildung die Vermittlerin zwischen der Bildung eines Individuums und der Erziehung des Menschengeschlechts ist." (183) Und eben "in der Unterordnung der Begriffe von Humanität, Nationalität und Individualität liegt der Grund, warum ich bey der Erziehung des Individuum außer der Individualität zugleich auf den Charakter der Nationalität und Humanität Rücksicht nehmen muß, und warum alle Erziehung der Individuen einer Nation eine Nationalbildung mit besonderer Rücksicht auf die bedingenden Eigenthümlichkeiten der sinnlichen und geistigen Natur des individuellen Subjects, und die Nationalbildung eine allgemeine Menschenbildung mit besonderer Rücksicht auf die Eigenthümlichkeiten einer Nation ist und seyn muß." (184)

Wenn die Nationalbildung - und jede Erziehung ist zugleich immer Nationalbildung, da das Kind in eine bestimmte Nation hineingeboren wird - ihrer Aufgabe, eine Nation an die Idee Ihrer Vollkommenheit heranzuführen, erfüllen soll, so muß der Nationalbildner, ebenso wie er bei der Erziehung des Individuums wissen muß, worin dessen Individualität besteht, nun wissen, wie die Nationalität einer bestimmten Nation beschaffen ist. Zu diesem Zweck analysiert er - ohne daß ihm etwas "geringfügig oder gleichgültig" (185)

sein darf - in Zusammenarbeit mit weiteren "vollgültigen Stellvertretern" (186) der Nation sowohl die "lebende Generation mit allen ihren nationalen Äußerungen" (187) als auch die Entwicklung der Nation von ihrem Ursprung an und setzt die so aufgefundene Nationalität in Beziehung zur Idee einer vollkommenen Nation, "um die Stufenleiter von Bedingungen aufzufinden, unter denen ein, bis zur höchsten Vollkommenheit fortschreitendes nationales Leben möglich wird" (188).

Auf die gewaltige, bei Jachmann über fünf Seiten umfassende Auflistung dessen, was alles bei der Bestimmung der Nationalität berücksichtigt werden muß (*), soll im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer eingegangen werden; gleichwohl soll nicht verschwiegen werden, daß auch an Hand von Jachmann deutlich wird, daß eine im Namen der Verbesserung der Nation vorgetragene nahezu totale Erfassung der gesellschaftlichen Realität kein geschichtliches Novum ist. Auf das methodische Vorgehen sowohl hinsichtlich der Gewinnung von Forschungsergebnissen als auch hinsichtlich der Bestimmung des Verhältnisses von idealer und empirischer Nationalität (und umgekehrt) braucht an dieser Stelle nicht mehr genauer eingegangen zu werden, weil dieses der Erforschung der

(*) "Der Nationalbildner beachtet" beispielsweise "das häusliche und Familienleben; die Zahl der Verhehllichten gegen die Unverehelichten; die Aeltern-, Kindes- und Geschwisterliebe; das Verhältniß der Herrschaft zu der dienenden Klasse; das gesellschaftliche Leben, und ins besondere den geselligen Umgang; die Freundschaft; das Verhältniß der beiden Geschlechter gegen einander. ... die Liebe der Nation gegen den Fürsten; die Zufriedenheit mit der Einrichtung und Verwaltung des Staats; die öffentliche und allgemeine Volksstimmung" usf. (189) (189a)

empirischen Individualität und der Bestimmung des Verhältnisses von idealischer und empirischer Individualität (und umgekehrt) einschließlich der darin enthaltenen Subsumtion der Empirie unter die Philosophie völlig analog ist.

Wichtiger in diesem Zusammenhang ist es, daß die "wissenschaftliche Absonderung der Begriffe" (190) Individualität, Nationalität und Humanität für Jachmann keine ist, die alleinig theoretischer Spekulation entsprungen ist; und daß diese Absonderung auch keine ist, die historisch-zufällig ist. In ihr reproduziert sich für Jachmann die geschichtliche Arbeit der göttlichen Bestimmung des Menschen, die mit der bürgerlichen Gesellschaft an die Schwelle zur ihrer Vollendung tritt. Die bürgerliche Gesellschaft ist aufgehobene Vorgeschichte und Möglichkeit sowie Beginn des Praktischwerdens ihres verschwiegenen Sinns. Und das heißt zugleich: Jede Weigerung, die bürgerliche Gesellschaft zu vervollkommen, ist ein Verstoß gegen den gottgewollten Sinn der Geschichte bzw. gegen die von Gott gewollte Entwicklung der menschlichen Natur: "Der Mensch als Vernunftwesen zur fortschreitenden Veredlung bestimmt, konnte und sollte nicht als Einzelwesen ein isolirtes Leben führen. Naturtriebe schlossen ihn an Wesen seiner Gattung an, damit sich im Familienleben die menschlichen Gefühle der Gatten-, Eltern-, Kindes- und Geschwisterliebe und alle daraus entspringenden Tugenden entwickeln möchten" (191); und ihre "Sprache" (*) "knüpfte" "die Menschenfamilien zu Nationen zusammen, damit diese Nationalvereine Nationalliebe, Gemeingeist und ... Nationaltugenden entfalten möchtenDiesen Stufengang, auf

(*) Auf die Bedeutung der Sprache für Jachmann ist an anderer Stelle genauer einzugehen.

welchem die ewige Weisheit das Menschengeschlecht zum höchsten Ziel der Menschheit hinführt, muß auch die Erziehung befolgen" (192) - und das in zweifacher Form.

Der theoretisch-ideale Gang der Vermittlung von Sinnlichkeit und Vernunft besteht für Jachmann darin, daß das geborene Individuum die "Grundbegriffe" einer "gesellschaftlichen Verbindung" und die "ersten heiligsten Gefühle des Herzens" "an den einfachen Verhältnissen" (193) der Familie erlernt. "Hat sich hier der Verstand des Kindes zu einer höhern und umfassendern Ansicht erhoben, hat sich sein zartes Herz an der Eltern-, Geschwister- und Kinderliebe genährt" (194), so kann es "allmählig in den großen und heiligen Kreis geistesverwandter Sprachgenossen, in die höhere Sphäre des nationalen Lebens" (195) eintreten. "Hier sieht e(s) die einzelnen Familien sich zu einem großen Ganzen verzweigen; hier übt e(s) an den mannigfaltigen Verhältnissen der bürgerlichen Gesellschaft seine Geisteskraft; hier ermißt sein Verstand den hohen sittlichen Zweck des Nationalvereins; hier erhebt sich sein Herz zu dem Hochgefühl der Nationalliebe; hier erweitert sich seine sittliche Thätigkeit für das Wohl des Vaterlandes." (196) Es erlernt, "sich nicht bloß durch sinnliche Bande des Bluts, sondern auch durch das geistige Band ... mit seiner Nation und durch diese mit der menschlichen Gesellschaft verbunden" (197) zu fühlen. Und es erlernt sowohl zu begreifen, daß es als "Einzelwesen nichts, und nur dadurch erst etwas ist und alles werden kann, daß e(s) einer Nation angehört" (198), für die es "zu leben, zu wirken und zu sterben" (199) lohnt, als auch zu begreifen, "daß allgemeine Menschenliebe ein leerer

Name ist, wenn sie nicht von Familien- und National-
liebe ausgeht und sich auf beyde gründet" (200).

Jachmann ist sich natürlich bewußt, daß dieser
Prozeß einer stufenweisen, jeweilig selbst wiederum
ein bestimmtes Verhältnis von Sinnlichkeit und Ver-
nunft ausdrückenden Ausweitung des Verhältnisses von
Sinnlichkeit und Vernunft nur unter der Vorausset-
zung problemlos möglich ist, wenn Familie und
Nation schon harmonisch gebildet sind und wenn - das
ist nicht zu vergessen - das zu bildende Individuum
auch bereit ist, nicht nur die Vermittlungsleistung
von Vernunft und Sinnlichkeit überhaupt auf sich zu
nehmen, sondern auch deren Entwicklungsform anzuer-
kennen. Weder das Eine noch das Andere ist, wie
Jachmann weiß, historisch vorauszusetzen. Die
Nationalbildung ist nicht umsonst "nicht bloß auf
die engen Grenzen der Schule und der Jugendzeit be-
schränkt, sondern (umfaßt) das ganze Leben und alle
Verhältnisse der Nation ..." (201). Sie ist konzi-
piert als ein permanenter Produktionsprozeß. Denn
auch dann, wenn die Notwendigkeit einer jeweilig be-
stimmten und jeweilig bestimmt fortschreitenden
Form der Vermittlung von Vernunft und Sinnlichkeit
bei der erwachsenen Generation als selbstverständ-
licher Lebensbestandteil anerkannt ist, ist keines-
wegs gesichert, daß auch die nachwachsende Genera-
tion sich dem - idealiter - schon von der erwachse-
nen Generation anerkannte Entwicklungsverhältnis
von Sinnlichkeit und Vernunft auch immer wider-
spruchslos fügt. Kurz: Die Nationalbildung ist für
Jachmann kein perpetuum mobile, sondern angesichts
der tatsächlichen und immer wieder möglichen Sper-
rigkeit der Wirklichkeit eine Aufgabe, die von je-
der und für jede Generation immer wieder gelöst

werden muß.

In der Erkenntnis, daß sich die bürgerliche Gesellschaft der Idee ihrer Vollkommenheit nicht umstandslos fügt, liegt der Grund dafür, daß die Nationalbildung auf einen Rückgriff in die Geschichte nicht verzichten kann und will. Zwar gilt weiterhin, daß für Jachmann erst mit der bürgerlichen Gesellschaft eine geschichtliche Entwicklung möglich wird, die von ihren geschichtlichen Voraussetzungen insofern emanzipiert ist, als die bürgerliche Gesellschaft ihre eigenen Voraussetzungen selbst produziert und sich somit selbst Ursache und Wirkung ist. Die Erzeugung einer solchen Entwicklung stößt aber eben immer wieder auf die Schwierigkeit, daß die dazu nötige stufenweise Vermittlung von Sinnlichkeit und Vernunft nicht nur als Notwendigkeit anerkannt, sondern durchaus auch als willkürliche Gewalt erfahren wird. Der Rückgriff auf die geschichtliche Entwicklung von Gattung und Nation - und auch darin liegt der Zweck der Nationalforschung - hat entsprechend die Aufgabe, zum einen darzulegen, daß die Verweigerung, den Zusammenhang der bürgerlichen Gesellschaft als einen notwendigen anzuerkennen, eine ist, der nicht eine Verbesserung der bürgerlichen Gesellschaft, sondern - im Gegenteil - der Rückfall auf geschichtliche Stufen immanent ist, die für Jachmann die bürgerliche Gesellschaft gerade überwunden hat. Und er hat - das ist im Obigen schon enthalten - zum anderen die Aufgabe darzulegen, daß die entbehrungsreiche (202) Arbeit, die das Individuum in der bürgerlichen Gesellschaft an sich leisten muß, nicht zufällig, sondern notwendige Konsequenz der bisherigen geschichtlichen Arbeit der Menschheit ist. Mit anderen Worten: Das gleichsam horizontale Verhältnis

von Individuum, Familie, Nation und Humanität in der bürgerlichen Gesellschaft sowie der darin enthaltene Gang der Vermittlung von Sinnlichkeit und Vernunft findet bei Jachmann seine zusätzliche Legitimation in der geschichtlichen, gleichsam vertikalen Ausbildung des Verhältnisses von Individuum, Familie, Nation und Humanität.

Die Verklammerung von Geschichte und Gegenwart dient aber nicht nur der Legitimation der bürgerlichen Gesellschaft, sondern ist zugleich auch Mittel zu ihrer Produktion und Reproduktion. Nicht nur bei Jachmann ist richtungsweisend erkannt, daß die Idee der bürgerlichen Welt mit den Mitteln der bürgerlichen Welt alleinig nicht realisierbar ist; aber auch nicht ohne sie. Die Tatsache, daß Menschen sich dagegen sperren, die Idee der Vernunft als ihr eigenes Interesse anzunehmen, ist somit für Jachmann zwar eine Schwierigkeit, die es zu überwinden, aber nicht auszurotten gilt. So paradox es auch klingen mag: die Idee der Vernunft bzw. ihr Bezugspunkt, der Gesamtarbeiter, erfordert, wenn die bürgerliche Gesellschaft als ein selbstproduktiver und harmonischer Zusammenhang auftreten soll, die Anerkennung und die Aufnahme nicht-bürgerlicher Bedingungen. Ansonsten fällt sie entweder auf die Position der pädagogischen Aufklärung zurück, die ja eben deshalb weil sie vor allem ihre nicht-bürgerlichen Bedingungen politisch-pädagogisch auszumerzen versucht, die Stufe wirklicher gesellschaftlicher Selbstproduktion nicht erreichen kann; oder ihr bleibt der Gesamtarbeiter, der aus Vernunft vermittelt ist, trotz aller theoretischen Beweisführung seiner praktischen Möglichkeit ein fiktives Sollen.

Mit dem Verweis darauf, daß Jachmann dazu über-

geht, den praktischen Widerstand gegen die Idee der Vernunft positiv zu berücksichtigen, ist natürlich nicht gesagt, daß das geschichtliche Bewußtsein oder die historische Erinnerung, aus der gerade in der Zeit der Durchsetzung einer vollendeten bürgerlichen Gesellschaft sich noch das Mißtrauen gegenüber dem nun freundlichen Lächeln der Vernunft speist, in ihrer bestehenden Form erhalten werden kann. Die geschichtliche Erinnerung ist - und das gilt auch hier - gerade in einer Phase, in der die bürgerliche Gesellschaft erst zu ihrer Vollendung anhebt, erst dann produktiv verwertbar, wenn in ihr das Bewußtsein alternativer Geschichtsentwicklung zerstört ist, zugleich aber die Selbsttätigkeit denkender Erinnerung in einer Form bewahrt bleibt, die absichert, daß das Praktischwerden der Kritik an der bestehenden bürgerlichen Gesellschaft nicht anders denn als Verbesserung der bürgerlichen Gesellschaft denkbar wird. Nur indem die geschichtliche Erinnerung von dem abgeschnitten wird, was der Realisierung einer sich selbst reproduzierenden Gesellschaft widerspricht, wird sie zu einem Bildungsprozeß, in dem der Mensch inne wird, daß die bisherige Geschichte selbst schon bürgerliche Geschichte ist; aber eben noch in unzureichend bürgerlicher Form.

Die Aneignung von Geschichte wird somit zu einem Ansporn, ihre bisherigen Mängel zu überwinden. Die gewußte Unzulänglichkeit setzt Produktivität frei, die freilich, weil die Geschichte zum "Wegweiser" (203) für die Verbesserung der bürgerlichen Gesellschaft zurechtgestutzt ist, den Boden bürgerlicher Produktionslogik nicht verläßt, sondern - im Gegenteil - diesen verfestigt. Denn das Zurechtstutzen der Geschichte zur bürgerlichen Geschichte wird zwar

durch die Auswahl historischer Quellen und Darstellungen antizipiert. Diese Vorgabe kann aber die jeweilig individuell zu leistende Umarbeitung nicht-bürgerlichen geschichtlichen Materials zu Elementen bürgerlicher Geschichte und Realität natürlich nicht ersetzen. Und sie darf und soll es auch gar nicht.

Die historische Situation ist trotz der Vorarbeit der pädagogischen Aufklärung immer noch so beschaffen, daß die Vernunft nicht durchgehend auf gesellschaftliche Voraussetzungen trifft, die bereits umstandslos der Vernunft vermittelbar sind. Und die - sozusagen - biologische Situation der Geschlechter ist unaufhebbar so beschaffen, daß aus dem Geschlechterverhältnis Kinder hervorgehen, die zwar der Vernunft fähig sind, über diese aber nicht mit ihrer Geburt verfügen. Sowohl der historisch-gesellschaftlichen Situation als auch dem Geschlechterverhältnis ist also die Notwendigkeit immanent, die menschliche Natur dem Sollen der Vernunft gemäß weiterhin noch umarbeiten zu müssen, wenn das Ziel einer harmonischen Einheit von Sinnlichkeit und Vernunft erreicht werden soll. So gesehen besteht der bildende Sinn des Rekurses auf Geschichte wesentlich darin, daß die Menschen an Hand geschichtlicher Materialien erlernen, ihre eigene Sinnlichkeit, soweit diese noch nicht der Vernunft gemäß ist, in ihre von der Vernunft gewollte Form umzuarbeiten. Bildung des Menschen an der Geschichte ist somit für Jachmann zugleich immer Bildung des Gesamtarbeiters. Denn er ist Inbegriff einer Gesellschaft, in der Vernunft und Sinnlichkeit in einem synthetischen Verhältnis zueinander stehen.

Warum das von Jachmann erstrebte reale Auftreten des Gesamtarbeiters - von Jachmanns Position aus betrachtet - paradoxerweise eine tiefgehende Krise bürgerlicher Produktionsgesellschaft mit sich bringt, die notwendigerweise auch vor der idealistischen Philosophie insgesamt nicht Halt macht, soll hier nicht weiter explizit erklärt werden. Wichtiger für den Zusammenhang dieser Arbeit ist es festzuhalten, daß Jachmann die bürgerliche Gesellschaft gleichsam aus zwei Perspektiven betrachtet, die hier auseinandergehalten werden sollen, obwohl sie real auf das Engste miteinander verwoben sind.

Aus der Perspektive einer schon human gebildeten Gesellschaft betrachtet, hat ihre Geschichte nur noch eine negative Funktion. Die Produktion eines harmonischen Verhältnisses von Sinnlichkeit und Vernunft ist ein alleinig nach vorn gerichteter Selbstschöpfungsprozeß, in dem die Menschen sich von der Geschichte emanzipiert haben und die Welt nun autonom gestalten. Die Identität der humanen Gesellschaft mit sich selbst ist zugleich die Identität der Menschen mit sich selbst. Da nun eine solche Gesellschaft der Idee der Vernunft nach zwar möglich, real aber noch nicht existent ist, bedarf es - aus der Perspektive des Bildungsprozesses betrachtet - zu ihrer Ermöglichung positiver Geschichte. Die Trennung beider Perspektiven ist aber, wie angedeutet, bei Jachmann gar nicht in dieser Schärfe vorhanden. Erst aus der Vermittlung beider Perspektiven entspringt, was die Geschichte betrifft, die Möglichkeit ihrer Negation; und was die humane Gesellschaft betrifft, die Möglichkeit ihrer Position. Erst aus der Vermittlung beider Perspektiven resultiert die Produktivität der Geschichte für die Er-

zeugung einer humanen Gesellschaft und die Produktivität der humanen Gesellschaft für die Aneignung von Geschichte. Sie wird in dem Maße weggearbeitet, wie die humane Gesellschaft erarbeitet wird. Gleichwohl ist von seinen konkreten Voraussetzungen her dieser Bildungsprozeß dennoch noch prekär.

Wenn auch im Conradinum die humane Gesellschaft schon praktisch in die Welt blinzelt, so bleibt diese dennoch ein dominant theoretisches praktisches Sollen. Die Folge davon ist eine doppelte: Einerseits ist der Rückgriff auf Geschichte gezwungen, noch mit Bestimmungen zu arbeiten, die primär theoretische Sollensbestimmungen sind. Eine solche Aufarbeitung der Geschichte bleibt aber - eben weil der synthetische Zusammenhang dieser Sollensbestimmungen noch nicht existent ist - angesichts der Kontingenz der Geschichte auf der Ebene umstrittener und damit unsicherer Identifikation. Andererseits, d.h. wenn das Werden der humanen aus der existenten Welt angesichts der praktischen Offenheit dieser Entwicklung nur unsicher historisch bestimmt werden kann, bleibt somit auch die Möglichkeit einer humanen Gesellschaft weiterhin umstritten. Soll die Überwindung der existierenden Welt - was auch eine historische Unmöglichkeit wäre - nicht offen-politisch erzwungen werden, sondern eine Arbeit sein, die von der Einsicht und der Gewißheit aller Menschen getragen wird, so bedarf es eines Fixpunktes in der Geschichte, der geschichtlich und ungeschichtlich zugleich ist. Nur dann, wenn in der kontingenten Geschichte eine ungeschichtliche Urform angenommen wird, in der die für die Erzeugung einer humanen Welt unabdingbar notwendige Vermittlung von

Sinnlichkeit und Vernunft in produktiver Form schon vorweggenommen ist, erhält das Herantragen von Sollensbestimmungen an die Geschichte und somit auch das Werden einer humanen Gesellschaft seine benötigte Sicherheit, weil nun der Rückwendung in die Geschichte zugleich das Hinwenden der Geschichte zur humanen Gesellschaft entspricht. Von nun an wird die bisher zufällige Geschichte zum Bildungsprozeß, zum sicheren Motor für den Prozeß der Realisierung der Idee der Vernunft, da in der Kontingenz ihre Notwendigkeit entziffert bzw. die bisherige Geschichte als ein jeweilig notwendiger Vermittlungsprozeß von Sinnlichkeit und Vernunft begriffen werden kann, der in der geschichtlichen Mission kulminiert, die existente bürgerliche Gesellschaft zu überwinden, ohne die Sinnlichkeit zu erschlagen.

Den Fixpunkt, auf den Jachmann um der Bildung einer humanen Welt willen rekurrieren muß, findet er in Griechenland und Rom. Sie sind für den Bildungsprozeß "Urbild" (204).

Griechenland und Rom bzw. ihre "Geisteskultur" (205) sind also nicht deshalb unabdingbare Voraussetzung des menschlichen Bildungsprozesses, weil "einige wenige ... Gelehrte ..., um ihrer Wissenschaft willen, die griechischen und römischen Quellen mit eignen Augen erforschen müssen" (206). Sie sind es auch nicht alleinig deshalb, weil "die zweckmäßige Beschäftigung mit einer fremden Sprache, schon als Sprache an sich betrachtet, ein durch nichts zu ersetzendes Mittel der Geisteskultur ist" (207). Und sie sind es schon gar nicht deshalb, weil in einigen "wenigen" "Geschäftsga(e)ng(en)" "griechische(.) und lateinische(.) Wörter" (208) vorkommen. Griechenland und Rom sind für Jachmann das

"trefflichste Mittel, deutsche Originalität zu erzeugen und zu bewahren." (209)

Damit wird insgesamt deutlich, daß Jachmann Griechenland und Rom weder mit den Augen eines Bildungsbürgers noch mit den Augen eines Philologen oder gar mit denen eines Historikers betrachten will. Insofern ist es auch, was die historische Sichtweise betrifft, in keiner Weise zynisch, daß Jachmann die Bedeutung der Sklavenarbeit für die Entwicklung der griechischen und römischen Welt mit keinem Wort erwähnt. Freilich ist es nicht nur eine Ironie aus Zufall, daß Jachmann bei der Entwicklung der Realisierung der Idee der Vernunft an keiner Stelle das historische Problem der Lohnarbeit expliziert, und daß Lohnarbeit bei ihm durchaus mit der Idee der Vernunft vereinbar erscheint. Entscheidender für den Zusammenhang von klassischem Altertum und humaner Gesellschaft ist es jedoch, daß Jachmann Griechen und Römer nur als Katalysatoren für die Entwicklung einer deutschen Nationalität betrachtet, in der ein "wahrhaft menschliches Leben" (210) möglich ist. Und das aus folgenden Gründen, die die bisher gegebene Begründung spezifizieren.

Was Griechenland betrifft, so verweist Jachmann in seinen überaus knapp gehaltenen Bemerkungen zur Bildungsbedeutung des Altertums zunächst einmal darauf, daß die Griechen die katalysatorische Funktion für die deutsche Nationalbildung deshalb wahrnehmen können, weil ihr "bürgerliches Leben in so vielen wesentlichen Punkten mit dem deutschen überein stimmt" (211). Deutschland, so expliziert von Humboldt wohl auch im Sinne von Jachmann, zeigt "in Sprache, Vielseitigkeit der Bestrebungen, Einfachheit des Sinnes, in der föderalistischen Ver-

fassung und seinen neuesten Schicksalen ein unläugbare Ähnlichkeit mit Griechenland" (212).

Die durch Abstraktion vom Kontext des historischen Griechenlands gewonnene Unterstellung einer Ähnlichkeit von Deutschland mit Griechenland ermöglicht eine kritische Betrachtung und Bestimmung der deutschen Verhältnisse und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten an Hand eines gelungenen Entwicklungsprozesses. Die Abstraktion Griechenland wird auf Grund dieser Abstraktion - die allerdings in der Tat nicht von China oder Indien hätte gewonnen werden können - zu einem reinen Spiegel, in dem Deutschland nicht Griechenland, sondern sich selbst kritisch beschaut. Griechenland ist also, um es noch einmal zu betonen, kein Vorbild für Jachmann, welches es in Deutschland nur zu reproduzieren gilt. Jachmann ist (noch) kein Vertreter einer affirmativen Kultur, der sich an Griechenland beruhigt. Er weiß schon oder auch noch sehr genau, daß die alleinige Verehrung Griechenlands der Abstraktion der Abstraktion Griechenlands ihre produktive Potenz nimmt. Griechenland ist für Jachmann weder Mittel zur Erzeugung des berühmt-berüchtigten deutschen Tiefsinns noch Mittel zur Reinkarnation Griechenlands. Es ist zurechtgestutztes Urbild eines Entwicklungsprozesses, in dem die Spannung des Verhältnisses von Sinnlichkeit und Vernunft nicht nur ausgetragen und ertragen, sondern darüberhinaus in die Identität eines Nationalcharakters überführt wird, in dem der Mensch seiner selbst als Menschheit inne wird. Präzis darin besteht der Bildungswert der Griechen für Jachmann.

Indem die Menschen sich über die Abstraktion Griechenland vermitteln, werden sie sich der in ihnen

vorhandenen Spannung des Verhältnisses von Sinnlichkeit und Vernunft, ihrer idealen Gestaltung und damit ihrer Aufgabe gegenüber sich selbst und den Mitmenschen in allgemeiner Form bewußt. Der in der unmittelbaren historischen Wirklichkeit befangene Mensch, der sich das abstrakte, reine "Jugendleben der Menschheit" (213) erarbeitet, konstituiert sich auf diesem Wege als ein universelles Produktionsvermögen auf abstrakter Grundlage, welches, sobald es tätig wird, die konkrete Wirklichkeit aus der Abstraktion heraus bestimmt und erzeugt, so daß diese nun nicht mehr als zufällig und beliebig, sondern als selbstbestimmt, weil selbsterzeugbar erscheint. Die Wirklichkeit ist für den Menschen von nun an nicht mehr länger Ausdruck partikularer Tätigkeiten, die ebenso wie ihr Zusammenhang als Willkür und Fremdzwang erfahren werden können. Sie wird ihm zum Ausdruck seines universellen Selbstschöpfungsprozesses, auch wenn dieser weiterhin über konkrete Arbeit vermittelt ist. Kurz: An Griechenland erfährt der Mensch die Konstitution der konkreten durch abstrakte Arbeit, so daß von nun an der Mensch als Einzelarbeiter immer zugleich als Gesamtarbeiter auftritt.

Insofern ist es konsequent, daß Jachmann in Differenz zu Sextro, der die Gesamtarbeit einer Gesellschaft noch additiv, d.h. als Summation spezifischer Berufe denkt, die Nationalschule nicht mit konkreter Arbeitsausbildung verbindet. Konkrete Arbeit, die produktiv ist, ist zwar Ausdruck universalen Produktionsvermögens; sie ist dieses aber nicht. Von daher ist ein solches auch nicht an der konkreten Arbeit erlernbar. Nur dann, wenn die Aneignung der Abstraktion Griechenland der konkreten

Arbeit vorhergeht; nur dann, wenn gleichsam die Arbeit vor der Arbeit angeeignet wird; nur dann also, wenn der Mensch zum Vermögen von Arbeit überhaupt gebildet worden ist, kann die konkrete Arbeit als Spezifikation von Arbeit überhaupt begriffen werden; aber nicht nur das. Weil jede Arbeit, auch wenn zu ihrer Ausübung spezifische Fähigkeiten verlangt werden, nur Ausdruck von Arbeit überhaupt ist, ist der Mensch, der der Arbeit überhaupt mächtig ist, auch zu jeder konkreten Arbeit potentiell befähigt. Ein Weiteres kommt hinzu.

Der Mensch, der über die Fähigkeit zur Arbeit überhaupt verfügt, ist auch zur Arbeit überhaupt willig. Bei Jachmann ist, wie schon angesprochen, erkannt, daß die bürgerliche Gesellschaft solange gefährdet bleibt und - gemessen an ihren Möglichkeiten - auf der Stelle tritt, wie der Sinn der von den Menschen zu leistenden Arbeiten nicht zu ihrem wirklichen Eigensinn geworden ist; und zwar auf freiwilliger Grundlage, die zugleich dem existenten Eigensinn von Arbeit den gesellschaftsblockierenden oder gesellschaftsgefährdenden Boden entzieht, ohne diesen abstrakt zu negieren. Konkret: Jachmann geht zwar von der vorfindlichen und von ihm erforschten Realität des Verhältnisses von Vernunft und Sinnlichkeit aus. Die Erfassung der Produktionsrealität, sei diese partikular oder allgemein, dient ihm aber nicht dazu, die in ihr festgestellte Unvernunft des Verhältnisses von Vernunft und Sinnlichkeit in Abwehr der Sinnlichkeit zu dominieren. Die Sinnlichkeit wird von Jachmann als produktive Potenz anerkannt. (*) Das vorfindliche Verhältnis von Sinnlich-

(*) Wie schnell in dieser Umbruchszeit diese Dimension konsequent bürgerlichen Denkens zurückgenommen

keit und Vernunft wird somit zwar über dessen Abstraktion Griechenland vermittelt und korrigiert, aber nicht grundsätzlich negiert.

Eben dadurch, daß der Mensch vor allem darin, was seine Sinnlichkeit betrifft, nicht mehr negiert, sondern in einer Form korrigiert wird, die gerade auch seine Sinnlichkeit zur Mitarbeit auffordert, erlernt er aus sich selbst heraus zu begreifen, daß sein bisheriger Eigensinn in der Bestimmung von Arbeit zwar richtig, aber richtig in falscher Form ist. Er erlernt auf dem Wege über Griechenland aus sich selbst heraus zu begreifen, daß die konkrete Arbeit nur deshalb mit Reduktion von Lebensmöglichkeiten einhergeht, weil ihr Sinn bisher durch Staat, Bürger oder Arbeiter politisch-subjektiv bestimmt war.

Indem nun der Eigensinn in der Bestimmung von Arbeit politisch-subjektivem Zugriff dadurch entzogen wird, daß die Menschen erlernen, den Sinn von Arbeit überhaupt zu konstituieren und entsprechend die konkrete Arbeit aus ihrem universellen, selbstbestimmten Menschheitssinn zu bestimmen, wird der Sinn von Arbeit überhaupt zum inneren Maßstab für die Anerkennung und Kritik konkreter Arbeit. Ist der Menschheitssinn des Prinzips Arbeit von den Menschen

Fortsetzung der Anmerkung von Seite 182:

(*) wird, beweist u.a. der junge Marx, der nur wenige Jahre später die Dimension "emanzipatorischer Sinnlichkeit" (214) auf dem Wege über Feuerbach erst wieder zurückgewinnen muß; freilich nun mit dem Unterschied, daß das "Selbstgefühl der Menschen", an welchem es den Deutschen mangelt, für ihn nicht mehr "mit den Griechen" in die Welt kommt, sondern "mit den Griechen aus der Welt und mit dem Christentum in den blauen Dunst des Himmels verschwindet" (215).

selbst konstituiert, wird dieser ihnen zu einem inneren Motor, der die konkrete Arbeit nicht nur effektiviert, sondern auch fortschreitend raffiniert und weiterentwickelt. Kurzum: Die konkrete Wirklichkeit wird auf dem Wege über Griechenland zu einer sich selbst vermittelnden und weiterentwickelnden Produktionswirklichkeit, in der Arbeit nicht mehr aus Notdurft, sondern um des menschlichen Sinns der Arbeit willen geleistet wird. Obwohl die Arbeit ihren Sinn außerhalb ihrer selbst hat, hat sie ihn in sich, denn sie ist von allen Menschen für alle Menschen gemäß diesem Sinn konstituiert.

Auf die Qualität der nicht nur an dieser Stelle durchscheinenden radikalen Tendenz Jachmanns ist zurückzukommen. Zuvor bedarf es jedoch noch einmal einer nun expliziten Betonung, daß das selbstbestimmte, universale Produktionsvermögen des humanen Menschen alleinig auf der Ebene der Auseinandersetzung mit einer bestimmten, arbeitsteilig organisierten gegenständlichen Tätigkeit nicht entwickelt werden kann. (*) Die konkrete Arbeit ist zwar, wie

(*) Daß im Folgenden, d.h. was die Bestimmung der "Bedeutung" der griechischen Sprache für die "Bildung der deutschen Jugend" (216) betrifft, auch auf Ausführungen von Franz Passow zurückgegriffen wird, ist damit zu rechtfertigen, daß Passow nicht nur als "zweyter Director" (217) des Conradinums, der für die "griechische Literatur" (218) zuständig war, mit Jachmann eng zusammengearbeitet hat, sondern auch - gleichberechtigt mit Jachmann - als Herausgeber des hier zu Grunde gelegten "Archiv(s) deutscher Nationalbildung" fungiert hat. Auch wenn sie sich erst im Jahre 1814 trennen, so ist nicht auszuschließen, daß zwischen beiden schon lange inhaltliche Differenzen bestanden haben. Die Beiträge Passows im "Archiv" aus dem Jahre 1812 lassen immerhin erkennen, daß - in Differenz zu Jachmann - bei Passow ungleich deutlichere nationalistic Töne anklingen. Gleichwohl ist in der Beurteilung der Bedeutung der griechischen Sprache für den Bildungsprozeß des Menschen keine gravierende sachliche Differenz erkennbar.

gesagt, Produktion aus Abstraktion, sie ist als konkrete Arbeit aber diese Abstraktion nicht (*). Gleichwohl ist sie Voraussetzung der Abstraktion. Das bedarf einer kurzen Erläuterung, die zugleich die schon implizit vorweggenommene Erläuterung der Bedeutung der Sprachbildung bei Jachmann nun explizit erhellt.

Lösten Hobbes und Sextro das Problem, wie angesichts der fortschreitenden und initiierten Ausdifferenzierung der konkreten Arbeit diese dennoch allgemein vermittelbar ist, mittels politischer Pädagogik bzw. mittels der Konzentration politischer Macht im neuzeitlichen Staat, so ist für den Neuhumanisten Jachmann dieser Weg nicht mehr gangbar. Der schon bei Hobbes und Sextro vorhandene Anspruch, daß die Menschen selbst ihre Geschichte produzieren sollen, wird von ihm wörtlich genommen. Damit stellt sich für Jachmann erneut die Frage, vor der schon Hobbes und Sextro standen; aber nun unter ungleich günstigeren Bedingungen. Die pädagogische Aufklärung hat auch schon ihren Preis erkennbar werden lassen.

Entsprechend ist es für Jachmann klar, daß die Lösung des Problems nicht darin bestehen kann, daß

(*) Wäre sie diese Abstraktion, dann bedürfte es keiner neuhumanistischen Bildung. Damit ist zugleich gesagt, daß die neuhumanistische Erziehung in dem Maße ihre gesellschaftsbildende Funktion unwiderlich verliert, wie die konkrete Arbeit beginnt, sich ihrer eigenen Abstraktion anzunähern. Daß die neuhumanistische Bildung, vorsichtig formuliert, spätestens seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts ihre gesellschaftsbildende Funktion verloren hat, belegt u.a. die sich in dieser Zeit durchsetzende Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik. Die sozialwissenschaftliche Pädagogik trennt sich von der pädagogischen Tradition, um deren Aporie um so mehr zu verfallen. Auf die Ermöglichung dieser Entwicklung ist zurückzukommen, auch wenn sie innerhalb dieser Arbeit nicht mehr entfaltet, sondern nur umrissen werden kann.

- in Differenz zur pädagogischen Aufklärung - nun jeder Mensch zunächst mehrere Berufe praktisch erlernt und er sich dann für einen von ihnen entscheidet. Eine solche Lösung verbleibt auf dem Boden bzw. innerhalb der politischen Implikationen der pädagogischen Aufklärung. Zugleich ist es ihm aber auch deutlich, daß die Überwindung dieses Problems ohne das Zentrum der pädagogischen Aufklärung, die Durchsetzung und Verfestigung der konkreten Arbeit, nicht möglich ist.

Konkrete Arbeit - und diese gibt es streng genommen erst mit der bürgerlichen Gesellschaft - erschöpft sich nicht in rein technischer Tätigkeit. Sie ist immer zugleich sprachlich vermittelte Tätigkeit; sie ist immer zugleich ein sprachlich vermitteltes Intersubjektivitätsverhältnis, hinter das nur um den Preis einer absoluten Krise der bürgerlichen Gesellschaft zurückgegangen werden kann. Hobbes und Sextro sind sich dessen bewußt. Sie gehen aber zu Recht davon aus, daß konkrete Arbeit nicht die Vermittlungsinstanz aller Arbeiten sein kann, da diese immer zugleich gegenständlich bestimmt ist. Eben u.a. daraus erklärt sich ihre Staatspositivierung. Gleichwohl ist aber auch erkennbar, daß die abstrakteste Form des Verhältnisses von Sprache und Tätigkeit bei ihnen als die alle Arbeiten bestimmen sollende Arbeit konzipiert ist. Dadurch aber, daß die pädagogische Aufklärung Arbeit selbst schon abstrahiert, wird der Neuhumanismus Jachmanns auch diesmal wieder auf dem Wege über die pädagogische Aufklärung erklärbar. Der schon von ihr geleistete Abstraktionsprozeß schafft u.a. die Möglichkeit, daß Jachmann dazu übergehen kann, die Hierarchisierung der pädagogischen Aufklärung zu überwinden;

und zwar dadurch, daß Jachmann die abstrakteste Gestalt des Verhältnisses von Sprache und Tätigkeit entkoppelt, ohne es wirklich zu trennen.

Die konkrete Arbeit ist zwar eine nicht-auflösbare Einheit von Sprache und Tätigkeit. Der - formal-analytisch gesprochen - sprachlichen Seite an ihr ist aber die Fähigkeit immanent, sich auch zu einer nicht mehr gegenständlich befangenen Abstraktion zu entwickeln. Und eben als nicht-gegenständlich befangene Abstraktion ist sie fähig, die ihr vorgelegten Verhältnisse von Sprache und Tätigkeit zu reflektieren und vermittelnd zu ordnen. Kurz: In der abstrakten Sprache findet der Mensch die Möglichkeit, konkrete Sprache und Arbeit aus sich selbst heraus zu vermitteln, weil diese eben der konkreten Arbeit nicht äußerlich, sondern innerlich verbunden ist. Damit wird die Gesellschaftskritik Jachmanns noch einmal aus einer anderen Perspektive sichtbar.

Wenn die sprachliche Seite der konkreten Arbeit als eine Instanz erkannt ist, die den Menschen nicht äußerlich ist, sondern von allen Menschen gleichsam "mit der Muttermilch eingesogen" (219) wird, und die darüberhinaus tauglich ist, den abstrakten Zusammenhang menschlicher Tätigkeiten auszudrücken und zu ordnen, wird es ohne Rückfall hinter die bürgerliche Gesellschaft möglich, die vorhandenen staatlichen Vermittlungsinstanzen zu kritisieren; und es wird möglich, darauf zu bestehen, daß die Menschen diese Vermittlung autonom, aus sich selbst heraus leisten können, ohne daß der entscheidende produktive Focus der bürgerlichen Gesellschaft, die konkrete Arbeit, außer Kraft gesetzt wird. Denn die konkrete Arbeit ist zwar Voraussetzung sprachlicher Abstraktion und wird auch aus

dieser vermittelt. Sie bleibt aber konkrete Tätigkeit, auch wenn sie in ihrer Entwicklung immer mehr formalisiert wird. Abstrakt ist nur ihr gesellschaftlicher Zusammenhang, den eben nur abstrakte Sprache angemessen reflektiert und dadurch organisiert sowie optimiert, daß sie ihn zum einen perspektiviert, zum anderen dadurch realisiert, daß sie die konkrete Arbeit gemäß diesen Erfordernissen reguliert und umformiert. Und dieses kann sie wiederum, weil die dafür entscheidende Instanz, die Sprache, nicht fremder, sondern organischer Bestandteil der konkreten Arbeit ist.

Da aber nun die konkreten Tätigkeiten nicht weltsprachlich, sondern u.a. aus historischen, klimatischen und geographischen Gründen, die nicht einfach außer Kraft gesetzt werden können, nationalsprachlich vermittelt sind, gibt es realistischerweise für Jachmann nur die Möglichkeit, den Versuch, den Zusammenhang der konkreten Arbeiten sprachlich zu erfassen und zu regulieren, nationalsprachlich zu konzipieren.

Der Versuch, vor allem mittels Sprachbildung eine selbstproduktive Nation zu bilden, die nicht einem spezifischen Staat, sondern der "menschlichen Gesellschaft verbunden" (220) ist, ist, gerade was Deutschland betrifft, von nicht unerheblicher Brisanz. Zwar gibt es in Deutschland der Sache nach eine einheitliche Sprache, die die Menschen "zu einem einheitlichen Ganzen unter dem Begriff einer Nation" (221) verbindet; diese ist aber staatlich getrennt bzw. staatlich zersplittert. Wenn Jachmann betont, daß die "Sprache" "das geistige Band" (222) ist, mit der sich der Mensch "mit seiner Nation und durch diese der menschlichen Gesellschaft verbunden"

"fühlt" (223) bzw. die "gleiche Sprache ... das festeste Band" (224) ist, "das Menschen an Menschen knüpfen und zu einem gemeinschaftlichen Ganzen verbinden kann" (225), so ist daran die Hoffnung Jachmanns erkennbar, daß die Ausbildung der deutschen nationalsprachlichen Einheit auch entsprechende organisatorische Konsequenzen zeitigen möge. Es ist daran aber ebenfalls erkennbar, daß die vorhandene sprachliche Einheit bisher nur anzeigt, daß es eine deutsche Nation gibt, sie also noch nicht ihr wirkliches geistiges Band ist. Die vorhandene Sprache ist zwar im Vergleich mit allen anderen "sinnlichen Offenbarungen" (226) der "tiefste und lebendigste Abdruck der in Eins zusammengefloßenen Kraftäusserung ... (der; K.F.G.) wesentlichen Bestandtheile der Menschheit, nämlich der Sinnlichkeit und Vernunft" (227) - insofern ist die Sprache das vortrefflichste Mittel zur Erforschung des Verhältnisses von Sinnlichkeit und Vernunft in Nation und Individuum. Aber da das Verhältnis von Sinnlichkeit und Vernunft insgesamt noch nicht in idealer Form vorhanden ist, kann auch die vorhandene Sprache noch nicht idealer lebendiger Abdruck des Verhältnisses von Sinnlichkeit und Vernunft sein. Gleichwohl ist sie ein entscheidendes Mittel, das Verhältnis von Vernunft und Sinnlichkeit ideal zu gestalten.

Die "Erfahrung bezeugt", so führt Passow aus, "daß sie (die deutsche Jugend; K.F.G.), in einigen Gegenden mehr, in anderen weniger, ihre Muttersprache nur in der widrigsten Verunstaltung durch Fehler aller Art zu gebrauchen weiß, die sich durch das ganze Leben der Individuen hinziehen müßte, wenn in den Schulen nicht durch grammatische Uebungen dagegen gearbeitet würde, die wahrscheinlich jedem andern,

jetzt auf Cultur Anspruch machenden Volk, in seiner Muttersprache vorgenommen, mit Recht lächerlich dünken könnten, weil allerdings der eigentliche Stoff derselben nicht erst erlernt, sondern, wie alles übrige Volksthümliche, mit der Muttermilch eingesogen werden sollte, so daß dem Unterricht nur noch das Bewußtwerden des Besitzes und die höhere Anwendung desselben übrig bliebe." (228)

Die "regellose(.) Willkür" (229) des Sprachgebrauchs, die ja eben nicht allgemeine Produktion aus Abstraktion erlaubt und entsprechend von Passow moniert wird, entspringt für Passow ebenso wie für Jachmann der deutschen Situation.

Deutschland, so verallgemeinert Passow das politisch motivierte kulturelle Verhalten "edler Häuser" (230), hat sich "freiwillig" der "Tyrannei staatskluger Eroberer" in "Sitte" und "Sprache" (231) unterworfen. Die Folge davon ist, daß Deutschland seines "Selbstbewußtseyns" (232) beraubt ist. Aber eben darin liegt - im Vergleich zu anderen Nationen - die spezifische Möglichkeit Deutschlands. "Denn wirklich muß der Unterricht in der deutschen Sprache, obgleich durch temporäres Bedürfnis herbeigeführt, dem Deutschen von unerschöpflich wohlthätigen Folgen werden, sobald man ihn benutzt, den Lernenden zum Bewußtsein seines Idioms, und - was nur auf diesem Wege erreicht werden kann, weil alle andere Mittel von der Sprache ihre beste Kraft entlehnen müssen - seiner Volksthümlichkeit zu leiten. Dieser Gesichtspunkt weiset in dem Sprachunterricht der Muttersprache die erste und bedeutendste Stelle an" (233). Damit stellt sich natürlich die Frage, wie der Einzelne dazu gebracht werden kann, seiner Muttersprache "objectiv(.)" (234) bewußt zu werden. Denn Eines

ist nach allem Bisherigen klar: Ein Mensch, der nur machanisch-zwanghaft seine Muttersprache erlernt, ist nicht in der Lage, mit seiner Sprache situations-unabhängig und damit - gemessen am Maßstab der bürgerlichen Gesellschaft - produktiv umzugehen. Er verbleibt gleichsam auf der Ebene industriöser Arbeit. Entsprechend ist ihm, was Jachmann gerade intendiert, Arbeit kein Selbstschöpfungsprozeß, sondern krude Notwendigkeit, die unflexibel gehandhabt und nur um der Reproduktion willen geleistet wird.

Passow geht nicht davon aus, daß es prinzipiell unmöglich ist, sich seiner Muttersprache auf dem Wege über die Muttersprache bewußt zu werden. Besonders aber, was das Kind betrifft, hält er diesen Weg aber für eine "praktische(.) Unmöglichkeit"(235). Die für diesen Weg nötige "geistvollste(.) Entwicklung" der "Bestandtheile und Gesetze" der Sprache "führt" "zwar zu philosophisch objektiver Ansicht, nicht aber zu volksthümlich menschlicher Erweckung...: zu geschweigen der praktischen Unmöglichkeit, dem Kinde eine so unabsehbare Reihe metaphysischer Begriffe, als die Darstellung einer Sprache aus sich selbst erfordert, auf eine andere Art eigen zu machen, als auf dem mechanischen Wege des Gedächtnisses, welcher dann wieder bitteren, aber gerechten Hohn spräche der gewählten philosophischen Form." (236) Der praktikabelere und erfolgversprechendere Weg besteht darin, "die Kräfte, die in der noch geschlossenen Knospe der Kinderseele rein, aber ahnungslos schlummern, ... durch analoge Anregungen von der Außenwelt her ins Erwachen" (237) zu rufen. Das Kind verfügt über die "unschätzbare Anlage, sich durch Vergleichen auch entlegene und schwierige Begriffe deutlich und eigen zu machen" (238). Und aus

dieser Anlage folgt "für die Sprachgesetze, die sich an nichts sinnlich-anschauliches anknüpfen lassen" (239), daß diese am erfolgreichsten auf dem Wege über eine der Muttersprache analoge Sprache erlernt werden können, die zugleich aber auch eine "vollkommene Sprache" (240) sein muß. Denn wenn das Kind seine Muttersprache in einer ihr analogen Sprache spiegelt, die aber hinter den Möglichkeiten der deutschen Sprache zurückbleibt, so bleibt auch die Ausbildung des erwünschten Sprachvermögens unzureichend. Die Sprache, die als "objektivierende(s) Gegenbild" (241) der Muttersprache fungieren kann, muß also eine "reiche(.), alle Sprachgesetze rein darstellende(.) und vollständig umfassende(.) Sprache" (242) sein, die "die gesammelten Verstandeskräfte in die regste und bewußteste Thätigkeit versetzt" (243).

Diese Sprache ist für Jachmann und Passow die griechische Sprache. Die griechische Sprache genügt für sie vollständig den Kriterien der Analogie und Vollkommenheit und hat darüberhinaus einen entscheidenden, gegenüber den genannten Kriterien aber "zufällige(n)" (244) Vorteil, daß sie eine "vollkommen abgeschlossene" und "systematisch umgrenzte" (245), weil "todte Sprache" (246) ist. So wie sich für den "junge(n) Zeichner" (247) "eher" die "todten Formen des Gipses und des Marmors" als die "lebendige Natur des menschlichen Leibes" (248) zur Übung eignet, so ist auch für den Lehrling in der deutschen Sprache eher eine tote als eine lebendige Sprache geeignet.

"Gleich in der physischen Auffassung durchs Gehör drücken sich ganz gedeutende Eigenthümlichkeiten des griechischen Wohlklanges und der Harmonie, die innere

vorbedeutend, vernehmlich aus." (249) Diese Harmonie ist kein Zufall. Sie beruht auf "festen Gesetzen, nach denen die Consonanten sich mit den Vocalen zu Sylben verbinden" (250). "Gehen wir nun vorwärts zu den Elementen der Formenlehre, so zeichnet sich sogleich die Declination durch reichere Zahlverhältnisse aus: bedeutender aber um vieles sind die überall deutlich hervor tretenden Sylben, in denen die Zahl- oder Casusbegriffe ausgedrückt werden. Dieß führt unfehlbar auf größere Bestimmtheit in den Begriffen selbst, da das Kind natürlich das am nachdrücklichsten Bezeichnete am lebendigsten auffaßt... Endlich ist die schöne Abwechslung durch drei Declinationen, die doch immer wieder ihre gegenseitige Relation ausdrücken, zu mancherlei Geistesgymnastik zu benutzen." (251) Hinzu kommt die "Krone aller Sprachgestaltung" (252): das im Griechischen "eben so reich und prachtvoll, als consequent und deutlich entfaltete ... Verbum, vor dem das lateinische als eine Schülerarbeit erscheint" (253). Und nicht zuletzt ist zu erwähnen "die herrliche Fülle der Nuancen ... der griechischen Modal- und Zeitbestimmungen ..., die den Lernenden auf das vielseitigste beschäftigt, und mehr als irgend etwas auf der ersten Stufe des Unterrichts Anwendbares geeignet ist, den erwachenden Gedanken sogleich Ordnung, Regel und Bestimmtheit zu geben." (254)

Zusammenfassend läßt sich mit Passow festhalten: Die griechische Sprache dient vor allem der Gewinnung einer "formelle(n) Bildung ..., die sich füglich neben der durch die mathematischen Uebungen erhalten wird; und wenn sie auch, als empirisch bewerkstelligt, diesen an absoluter Reinheit nachsteht, so hat sie doch wiederum darin einen eigenthümlichen

Werth, daß sie dem Geist mehr als die bloße Form giebt, daß sie nicht bloß gestaltet, sondern auch befruchtet und belebt, indem sie reiche Keime zu fernerer Bildung zurückläßt, aus denen sich, wenn sie gepflegt werden, das Gebäude der Sprache in immer reinern und höhern Verhältnissen entwickelt, indem nun die Lehren von der Wortbildung, endlich die Grundsätze, nach denen die Wörter zu logischem Zusammenhang, endlich zu stylistischen Perioden an einander gereiht werden, zu immer umfassenderer Anwendung des Sprachvermögens geltend zu machen seyn würden. Kaum bedürfen wir es noch der Erwähnung, daß zugleich die übrigen Anlagen des Lernenden auf gleich angemessene Weise harmonisch zu erregen sind, und es wird sich dann von selbst auszeigen, wie die formelle Cultur des Sprachenlernens jeder andern Geistes-thätigkeit hülffreich und förderlich werden muß." (255) (*)

Ist die griechische Sprache, das sollten die zitierten, diesbezüglichen Bemerkungen Passows noch

(*) Die Bildungsbedeutung der "hellenischen Literatur" (256), zu deren Anarbeitung der auf "dem Wege der Sprache fortschreitende(.)" (257) Schüler allmählich übergeht, "bedarf" für Passow "zum Glück der Begründung nicht mehr" (258). Er deutet sie aber dennoch an: "Während ... die griechische Sprache schon in ihren ersten Elementen eine Welt der herrlichsten Bildung bewahrt, und auf den ihr mit Sinn und Ernst zugeführten Schüler überträgt: so bewahrt sich ihre tiefe Vollendung, ihr philosophischer Organismus fast noch herrlicher darin, daß sie sich offenbart in einer Reihe von Werken, die das ganze Leben von den kindlichsten Gefühlen an, durch das Feuer und die innige Wärme der Jugend hindurch, bis zum höchsten Gipfel der reifen Mannheit in steter Angemessenheit geleiten, und darin aussprechen das ihnen vor allen Völkern der Weltgeschichte vorzugsweise vergönnte Glück, sich naturgemäß aus unerschöpfter innerlicher Kraft, ohne fremdartige Einwirkung (sic!), von der ersten

einmal verdeutlichen, für Jachmann und Passow neben den mathematischen Übungen (*) das vorzüglichste,

Fortsetzung der Anmerkung von Seite 194:

Kindheit an bis zu einer, seit dem von keiner Nation wieder erreichten Höhe der reinsten Menschheit emprogerankt zu haben an dem ewigen Pfeiler wohlbegriffenen Volksthums. Diese Reinheit von allem Zufälligen und Unverwandten ging ... natürlich auf die Sprache über" (259). Auch hier wird wieder deutlich, daß im Neuhumanismus von Jachmann Passow Griechenland als eine unhistorische Abstraktion gefaßt wird. Und es wird hier noch einmal darüberhinaus deutlich, daß mit dem grundsätzlichen Durchlaufen der formellen Bildung im weiteren Bildungsprozeß nichts qualitativ Neues mehr hinzukommt, der bisherige Bildungsprozeß nur noch vertieft wird. Entsprechend sagt Passow: "Tritt ... das Kind, durch äußere Nothwendigkeit gezwungen, schon aus ... (der; K.F.G.) Elementarklasse in ein Verhältniß des äußern Lebens ein, ohne sich einer fernern Ausbildung erfreuen zu können, so ist diesem die dem griechischen Unterricht zugewendete Zeit eben so gut und vortheilhaft angelegt, als dem auf dem Wege der Sprache fortschreitenden und so allmählig auch in die hellenische Literatur eingehenden." (260)

- (*) Ebenso wie das Kind frühzeitig in die griechische Sprache eingeführt wird, so "führen wir früh den jungen Geist in die strenge Form der mathematischen Wissenschaften ein, daß er durch die absolute Wahrheit ihrer Sätze allmählig dahin geleitet werde, in sich selbst ewige Wahrheiten zu erkennen, die nicht durch Zeichen und Formeln erwiesen, wohl aber von jeder Vernunft ergriffen werden können, der von außen her die Möglichkeit eines unwidersprechlichen Wahren anschaulich gemacht ist." (261) Das Fortschreiten der bürgerlichen Gesellschaft von einer, die primär an der technischen Organisation der konkreten Arbeit interessiert ist, zu einer, der es um die Selbstorganisation der konkreten Arbeit geht, wird an dieser Stelle noch einmal deutlich. Während Hobbes bei der "strengen Form mathematische(r) Wissenschaft" stehenbleibt, geht Jachmann dazu über, auch das, was nicht streng mathematisch beweisbar ist, zu regulieren, ohne es freilich zu zerstören. Mit anderen Worten: Der Uebergang von einer Gesellschaft der Warenzirkulation zu einer Gesellschaft der Warenproduktion drückt sich als Uebergang von der Sinnlichkeit ausgrenzenden reinen Mathematik zur Sinnlichkeit mit einbeziehenden Sprachbildung aus.

weil umfassendste Mittel, einen Menschen bzw. eine Nation zu erzeugen, die - in Differenz zu anderen Nationen - ihre Sprache und damit den vorfindlichen Zusammenhang von Sprache und Tätigkeit selbstbewußt und selbstschöpferisch, aber dennoch allgemein geregelt gleichsam metasprachlich so produziert, daß nicht mehr die konkrete, sondern die abstrakte Arbeit, die ja eben nur abstrakt sprachlich faßbar ist, zur bestimmenden Kraft wird, so ergibt sich nun die Frage, weshalb Jachmann wie Passow der Meinung sind, daß es für die Bildung einer Nation bzw. zur Bildung des Menschen auch noch wichtig ist, die lateinische Sprache zu erlernen. Und diese Frage stellt sich um so mehr, als Passow unverhohlen erklärt, daß "...die lateinische Grammatik (tief) unter der griechischen steht." (262) "Die römische Sprache" (263) ist, gemessen an den "hellenische(n) Sprachgesetze(n)" (264), "wenig mehr als ein Schatten der griechischen" (265).

Jachmann begründet die Notwendigkeit, auch die lateinische Sprache zu erlernen, im ersten Teil seiner Äußerungen dazu zunächst einmal mehr pragmatisch. "Was ist natürlicher", so heißt es bei ihm, "als daß die Nationalschule dann, wenn ihres Schülers erstarkte Kraft einen Mehrfachen Uebungsstoff erheischt, wenn seine Reflexion noch einen dritten Vergleichungspunct erträgt, daß sie dann ihren Schüler mit der Sprache und mit dem Leben des römischen Volkes bekannt macht, das eine, von der griechischen ganz so verschiedene Nationalität offenbart" (266). Diese Begründung ist aber dennoch nicht unbedeutend, weil an ihr die bisher nur behauptete Gemeinsamkeit von Passow und seinem "Freund und College(n)" (267) Jachmann in der Beurteilung des Bildungswerts Griechenlands und Roms nun explizit deutlich wird.

Griechenland figuriert für beide als die umfassendste Abstraktion, der alle anderen Abstraktionen nachzuordnen sind. Denn die geringere Abstraktion, im konkreten Fall die lateinische Sprache, "gibt ... dem jugendlichen Geist, der von ihr seine erste Sprachbildung und Sprachform überkommt, eine bedeutende Einengung, die erst mit Gewalt erweitert werden muß, wenn die umfassenden hellenischen Sprachgesetze darauf folgen sollen, während die lateinischen sich zwanglos und lebendig, ja mit antreibender Lust dem schon urbar gemachten Denkvermögen anschließen werden, sobald die griechische Sprache schon weitere Sphären geöffnet hat. Es ist also keineswegs unbillige Zurücksetzung und Geringachtung einer kraftvollen und gediegenen Volkssprache, wenn wir die griechische der römischen vorauf gehn lassen" (268), sondern diese Nachordnung ist abstraktionslogisch begründet. Konkret: Erst wenn das Kind an Hand der vollkommensten Abstraktion, an der Abstraktion Griechenland, das reine Bild einer vollkommenen und harmonischen Nation sich angearbeitet hat, kann es ohne Umwege und ohne, daß es Schaden nimmt, auch mit einer Nation konfrontiert werden, deren - wie Passow es formuliert - unbestrittener "Werth" (269) dennoch ein "so merkliches Gepräge einseitiger Intensität" (270) hat. Mit Rom, so formuliert Jachmann verhaltener, tritt dem Kind ein Volk entgegen, "das ... von seinem ersten bürgerlichen Daseyn an, in tiefem Ernst, in männlicher, kriegerischer Thatkraft erscheint, und ein Bild ernster männlicher Größe vor Augen stellt; dessen ganzes Leben dem Dienst des Vaterlandes gewidmet und dessen höchster Ruhm Tod fürs Vaterland war; dessen Sprache der kraftvolle Ausdruck einer kräftigen Nationalität ist" (271).

Inwiefern die lateinische Sprache nicht so sehr das Bild eines "schöne(n), heitere(n)" und "blühende(n) Jugendleben(s) der Menschheit" (272), sondern mehr das Bild eines ernstesten und kriegerischen Manneslebens der Menschheit vermittelt, welches freilich den Anforderungen des Jugendlebens der Menschheit nicht durchgehend entspricht, hat sie als Sprache überhaupt schon einen Bildungswert für die deutsche Nationalbildung. Die systematische Begründung für die Unverzichtbarkeit des Erlernens bzw. der Nichtaustauschbarkeit der lateinischen Sprache für die deutsche Nationalbildung steht - obgleich schon angedeutet - aber noch immer aus. Sie ist jedoch, was in Werk von Jachmann nahezu die Ausnahme ist, nicht erst zu entschlüsseln, sondern wird offen formuliert. Das römische Volk, so sagt Jachmann im letzten Teil seiner Begründung für die Notwendigkeit des Erlernens der lateinischen Sprache, stellt "an seiner eignen Kultur und an seinen nationalen Denkmälern den für alle Völker lehrreichen Beweis auf ..., wie mächtig und wohlthätig das Studium des griechischen Alterthums auf die Bildung einer Nation wirkt" (273). Und diese Wirkung, so fährt Jachmann fort, ist wiederum geschichtlich nicht folgenlos geblieben. Sie hat auf die "Sprache" und "Kultur" (274); sie hat auf "das ganze bürgerliche Leben der meisten europäischen Völker einen Einfluß gehabt ..., dessen Wirkungen sich noch bis auf den heutigen Tag äußern." (275)

An Hand der letzten Aussagen von Jachmann wird jetzt deutlich, daß die Sprachenfolge im Bildungsprozeß des Neuhumanismus selbst dann wohlbegründet ist, wenn eine andere als die lateinische Sprache sich zur Vertiefung und Kontrastierung der griechischen Sprache logisch mehr eignen würde. Die

lateinische Sprache, auch wenn sie als Sprache an sich für Jachmann schon Bildungswert besitzt, hat für ihn vor allem deshalb eine nicht übergehbare oder austauschbare spezifische Qualität, weil sie exemplifiziert, zu welcher Größe es eine Nation bringen kann, die sich über die griechische Form des Denkens vermittelt. Und daraus folgt für das zukünftig die Qualität der deutschen Nation mitprägende Individuum: In seiner Gestalt als Schüler wird es, sobald es auf dem Wege über die griechischen Sprachgesetze die lateinische Sprache erlernt, logisch in eine Situation versetzt, die der Roms gegenüber Griechenland abstrakt analog ist. Das Hineinversetzen des Schülers in die logisch verstandene Situation Roms hat natürlich wiederum einen spezifischen historischen Sinn.

Indem der Schüler sich an Hand von Rom wie Rom als Schüler Griechenlands erfährt, er aber zugleich im Aneignungsprozeß der lateinischen Sprache erkennt, daß Rom nicht mit dem Urbild Griechenland völlig identisch ist, und er natürlich darüberhinaus weiß, daß Deutschland wiederum nicht mit Rom identisch ist, lernt er gleichsam als Schüler vom Schüler. Und das meint konkret: Die Aneignung Griechenlands durch Rom wird dem Schüler zu einem logisch-historischen Beispiel, dessen gelungene Seite positiver Beachtung und dessen mißlungene Seite selbständig zu leisten-der Korrektur und Überwindung an Hand des Urbildes Griechenland bedarf.

So gesehen fungiert Rom in der Bildungstheorie Jachmanns zugleich auch als eine historisch-logische Bildungsstufe, die, auch wenn sie dem Urbild Griechenland nicht völlig gerecht wird, dennoch zusammen

mit Griechenland als Maßstab für die Bewertung der bisherigen deutschen Geschichte und als Richtmaß für ihre Vollendung figuriert. Das sozusagen abstrakte Modell des Verhältnisses von Rom und Griechenland läßt die Schwächen und Stärken der bisherigen deutschen Nationalgeschichte erkennbar werden und gibt der deutschen Nation so ihre bestimmte Aufgabe, deren Urlösung in Griechenland vorhanden ist und für deren Selbstanwendung Rom steht. Rom ist also selbständige Bildungsstufe und zugleich neu zu ordnendes, wenn nicht gar zu überwindendes Bildungsmaterial. Und so gesehen ist auch die pädagogische Aufklärung zwar eine selbständige und in ihrer Bedeutung für die Erzeugung einer humanen Gesellschaft nicht zu unterschätzende Bildungsstufe; konfrontiert aber mit dem Urbild einer humanen Gesellschaft wird deutlich, daß sie nicht das Ende, sondern erst der Anfang bewußter deutscher Nationalbildung ist. Dabei ist freilich nicht zu übersehen, daß ihr Telos, die allgemeine Produktion der Wirklichkeit aus universaler und universal geregelter Abstraktion, natürlich keine Aufgegebenheit des historischen Griechenlands, sondern eine der gegebenen bürgerlichen Gesellschaft ist, deren Überwindung mit den vorhandenen Mitteln der bürgerlichen Gesellschaft nicht erreichbar ist. Die historische Leistung des insbesondere von Jachmann vertretenen Neuhumanismus besteht vor allem eben darin, das historische Griechenland als die Möglichkeit eines logifizierten Bildes erkannt zu haben, welches dazu tauglich ist, die bisher dominant sinnlich bestimmte Form der Arbeit und die dieser Arbeitsform entsprechende offen politische Maßregelung der Menschen mittels Abstraktionsbildung bei jedem einzelnen Menschen und dadurch durch jeden einzelnen Menschen zu überwinden.

Die auf dem Wege über die Abstraktion Griechenland und über die Leistung des Griechenlandschülers Rom gewonnene Erkenntnis des Weges, den die deutsche Gesellschaft einschlagen und gehen muß, will sie eine humane, sich selbst fungible Gesellschaft werden, ist und bleibt grundsätzlich verbindlich. Sie wird aber von Jachmann noch einmal durch das Studium auch der "vorzüglichsten neuern Völker und Sprachen" (276) verfeinert und abgesichert zugleich. "Schon gebildet durch die klassische Welt der Griechen und Römer und durch die Vergleichung mit beiden von den Vorzügen und Mängeln deutscher Eigenthümlichkeit überzeugt, ist" der "Schüler" der Nationalschule "jetzt im Stande vorurtheilsfrei den Werth und Unwerth fremder Nationalität zu würdigen. Nicht minder fähig ist er durch jene Vorbereitung, sich schnell in den Besitz mehrerer neuen Sprachen zu setzen, durch Vergleichung derselben mit seiner Muttersprache und mit den klassischen Sprachen des Alterthums die Eigenthümlichkeit und Verschiedenheit aller zu beurtheilen, und aus der Spracheigenthümlichkeit auf die verschiedene Nationalität aller dieser Völker zurück zu schließen; aus welchen Uebungen des Scharfsinns und der Reflexion, aus welcher Vergleichung der Deutschheit mit fremder Nationalität, die Nationalschule einen" zusätzlichen "vorzüglichen Gewinn für die Nationalbildung ihrer Schüler zieht." (277) "Ein Jüngling", so resümiert Jachmann, "von dieser allgemeinen wissenschaftlichen und humanistischen Bildung wird sich in kurzem und weit gründlicher, als der für den Weltdienst erzogene, alle die Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die zu seinem besonderen Berufsgeschäfte erforderlich sind. Gewohnt seinen Geist mit allgemeinen Be-

griffen zu beschäftigen und auf die höchsten Vernunftzwecke hin zu richten, wird er auch die Weltgeschäfte überhaupt und sein Berufsgeschäft insbesondere aus dem höheren Gesichtspuncte der gesellschaftlichen Verbindung zu sittlichen Zwecken allseitig betrachten, den höchsten Zweck desselben aufsuchen, sich von der wahren Natur seines Berufs einen richtigen Begriff bilden und, dem gemäß, die wirksamsten Mittel berechnen und anwenden. Nach dieser vorurteilsfreien und vernünftigen Beurteilung, und nicht nach dem bestehenden mangelhaften, oft schlechten und zweckwidrigen Gebrauche wird er auch bei der Ausübung desselben verfahren. Und wenn er nun, zum richtigen Zwecke die dienlichsten Mittel benutzend, mit der ihm eigenen Umsicht, Besonnenheit und Kraft handelt, so kann es nicht fehlen, daß er nicht in seinem Geschäfte der Welt vorzüglich nützen sollte. ... So wirkt der Schüler dieser Schule schon als Geschäftsmann für das Beste der Welt; aber er wirkt noch mehr als Staatsbürger und Patriot. Wenn das Vaterland Rat und Unterstützung bedarf, wenn gemeinnützige Unternehmungen befördert werden sollen, wenn das Privatwohl dem Gemeinwohl aufgeopfert werden muß, wenn das Vaterland in Gefahr ist und nur durch Verstand und Heldenmut gerettet werden kann; dann läßt sich erwarten, daß Männer, die von Jugend auf zur Weisheit gebildet, durch die Vorbilder des classischen Altertums für alles Große und Edle erwärmt und durch Tugend und Religion zur uneigennützigen Pflichterfüllung aufgeregt wurden, mit Rat und Tat, selbst mit Aufopferung des Lebens retten und helfen werden." (278)

Kurz: "Wenn die Welt und die Staaten ihr wahres Interesse kennen und wahrnehmen, so werden beide nur

Schulen wünschen, in welchen die empor wachsende Generation von dem selbstsüchtigen Weltsinne abgezogen und zur reinen Humanität ausgebildet wird." (279) Nicht mehr primär, wie noch der pädagogische Aufklärer Campe meint, die Beförderung von "Sparsamkeit, Fleiß, Industrie, und wohlgeordneter Erwerbstrieb" (280) ist der entscheidende Punkt, "wo der Moralist und der Staatsmann auf ihren sonst verschiedenen Wegen zusammentreffen, und wo der eine dem anderen die Hand bieten muß, um gemeinschaftlich einem allgemeinen - Bankerotte der Menschheit vorzubauen" (281), sondern die Beförderung der Humanität. Ist der Mensch zur Humanität erzogen, so sind ihm Fleiß, Sparsamkeit, Industrie und wohlgeordneter Erwerbstrieb in Fleisch und Blut übergegangene Selbstverständlichkeiten, die keiner staatlichen Regelung mehr bedürfen. Darin besteht der wirkliche Sinn der neuhumanistischen Bildung Jachmanns und ihre Produktivität für die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft. (*)

(*) An den auf das Verhältnis von aufgeklärtem und republikanischem Staat bezogenen Äußerungen des Neuhumanisten und Zeitgenossen von Jachmann, Evers, wird diese Intention ebenfalls deutlich: "Auf der einen Seite befördert die Zentralisation aller Staatskräfte in den Mittelpunkt eines Kopfes" beim aufgeklärten Staat "die genaueste Konsequenz in ihrer Anwendung; auf der anderen Seite hilft die alleinige Regentin, die Furcht vor der Gewalt, weil sie ihrer Natur nach bedürftig ist, den Eigennutz nähren, und weil sie unbedingte Unterwerfung heischt, ihn heilsam beschränken, und jene mit unverdrossenem Erwerbstrieb verbundene mechanische Allförsamkeit erzeugen, welche der Grundpfeiler aller ruhigen Geselligkeit ist. Dort kann auf Vervielfältigung und bestimmte Abpflöckung der Gewerbs- und Rangordnungen, dieses beste Mittel zur Einführung eines unzerstörbaren Mechanismus, durch besondere Kastenschulen

Was den sachlichen Gehalt der Bildungstheorie Jachmanns angeht, so ist dieser nun vollständig dargelegt. Gleichwohl bedarf es zum Abschluß noch der Hervorhebung einer der Grundforderungen Jachmanns, die im Bisherigen, was ihre Ambivalenz betrifft, noch zu wenig berücksichtigt worden ist.

Jachmann versucht die pädagogische Aufklärung u.a. auch dadurch zu überwinden, daß nicht bestimmte, sondern alle Kinder - ohne Unterschied in ihrer gesellschaftlichen Herkunft - die Nationalschule besuchen sollen. Nicht einige, sondern idealiter alle

Fortsetzung der Anmerkung von Seite 203:

am sichersten gewirkt werden ... Freilich hängt hier alles von der Natur des Alleinherrschers ab. ... Dagegen scheinen in republikanischen Verfassungen jene Aufgabe schwer, ja fast unmöglich zu lösen, denn was diese zusammenhält, soll nicht die methodisch organisierte Furcht vor dem Recht des Stärkeren, sondern die gemeinschaftliche innere Scheu vor dem Unrecht sein, die innere Liebe für das Recht, welches dem Bürger einer Republik nicht als zufällige Menschengesetz, sondern als Darstellung des Ewigen und Notwendigen in dem Zufälligen erscheint. Nicht der Wille des Herrschers durchströmt hier die aus halbtoten Gliedern zusammengestückelte Masse, sondern der Gesamtwille, hervorgehend aus dem Willen der einzelnen, den das Bewußtsein der notwendigen Verhältnisse des Ganzen regelt, beherrscht das lebendige Ganze mit freier Allgewalt. Indem jeder fühlt, was er sich selbst, und was er, um den Vorteil der Gesellschaft nicht zu entbehren, dem andern schuldig ist, entsteht jene durch Notwendigkeit geordnete Freiheit, jenes selbständige Hingeben an das Ganze, jene Vereinigung der höchsten Tätigkeit mit der höchsten Ruhe, welche wir ... als idealisches Ziel der Humanität aufgestellt haben." (282)

Kinder sollen erlernen, aus Abstraktion heraus ihre zukünftig zu wählende konkrete Arbeit zu leisten. Ein Kind, so wurde Jachmann interpretiert, das nicht von frühester Jugend an erlernt hat, seine eigene Tätigkeit und damit seine zukünftige konkrete Arbeit aus Abstraktion, aus dem gewußten abstrakten Zusammenhang seiner konkreten Arbeit mit dem aller anderen menschlichen Arbeiten heraus zu bestimmen, ist nicht in der Lage, in seiner freiwillig gewählten Arbeit willig, selbständig und flexibel zu agieren. Die Kritik Jachmanns an den bisherigen konkreten Arbeiten ist also keine an der konkret-faktischen Form dieser überhaupt, sondern eine, die sich gegen ihr Selbstbewußtsein und damit gegen ihre bisherige Produktivität richtet. Insofern, so wurde gezeigt, geht Jachmann zwar über die pädagogische Aufklärung, aber nicht über ihren Boden, die bürgerliche Gesellschaft, hinaus. Dieses Ergebnis ist nicht zurückzunehmen; es ist aber zu modifizieren.

Die Jachmannsche Forderung, alle Menschen in einer nationalen Einheitsschule gleich auszubilden, und sie, ihrem besonderen Leistungsvermögen gemäß, in dementsprechende Berufe zu vereinzeln, unterstellt oder erfordert eine innere Mobilität und Herrschaftsfreiheit der bürgerlichen Gesellschaft, die ihr zwar theoretisch zugesprochen werden kann, die aber solange das Bürgertum noch als politische Klasse existiert, nicht realisierbar ist. Dieser Widerspruch ist vor allem für die Kinder der unmittelbar industriös arbeitenden Klasse, deren Mobilität auf ein Minimum beschränkt ist, von möglicher politischer Brisanz. Indem gerade sie in der Nationalschule erlernen, daß die Anstrengung der Erarbeitung des abstrakten Selbstverständnisses der bürgerlichen Gesellschaft

auch deshalb von Bedeutung ist, weil der so gebildete Mensch theoretisch jede Arbeit ausüben kann, die bürgerliche Gesellschaft ihnen aber faktisch zeigt und deutlich macht, daß eben nicht jeder Mensch jeden Beruf ausüben darf und kann, ist es nicht auszuschließen, daß die nun universal gebildeten Arbeiterkinder sich nicht mit denen ihnen faktisch möglichen Arbeiten zufriedengeben, sondern die theoretisch erarbeitete Universalität der Arbeit als faktisch-praktische Universalität der Arbeitsmöglichkeiten fordern. Die vorhandene gesellschaftspolitisch organisierte Form der konkreten Arbeit mit ihrer eigenen Abstraktion zu kritisieren, heißt zwar nichts anderes, als die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft auf dem Boden der kapitalistischen Gesellschaft aufzuheben. Eine solche Kritik impliziert also nicht das Ende bürgerlicher Gesellschaftsorganisation überhaupt; sie impliziert aber das politische Ende des Bürgertums.

Auch von daher ist es verständlich (*), daß die faktisch-historische Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland der Bildungskonzeption Jachmanns, auch wenn er ihre Durchführung als überaus kostengünstig dem Bürgertum anpreist, nicht folgen kann und will. Schon bei von Humboldt figuriert, wie Heydorn zu Recht feststellt, Bildung nicht mehr so sehr als Produktion, sondern schon mehr als "Verteidigung des Menschen. Da der Tag leer ist, wird Zukunft über Vergangenes dargestellt; die Grenze zwischen beiden, Gegenwart, bleibt zeichenlos, läßt Todesverfallenheit in die Träume ein. Doch wird die

(*) Auf einen weiteren Grund für die Nichteinlösung der Forderung nach Allgemeinbildung für alle Menschen ist noch einzugehen.

Absurdität des Wirklichen noch nicht als endgültig genommen, bleibt eine geringe Aussicht, daß der Mensch unter dem Staat hervorkriecht." (283) Daß er dieses jedoch nur dann tun kann, wenn er die Abstraktion der konkreten Arbeit ebenso kritisiert wie die Form der konkreten Arbeit, diese Einsicht ist dem Neuhumanismus, ja dem Idealismus jeglicher Provenienz verborgen geblieben. Darin besteht seine Grenze; eine Grenze, die angesichts der aktuell-historischen Zersetzung der bürgerlichen Gesellschaft und angesichts der zu ihrer Rettung angetretenen pädagogischen Theorie und Praxis bisweilen nicht als bürgerliche Grenze erscheinen mag.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Im Werk von Hobbes, so wurde es zumindest interpretiert, liegt einer der frühen, umfassenden Versuche vor, angesichts des von ihm verallgemeinerten bürgerlichen Machtkampfes um die Aneignung von Mensch und Sache innerhalb der frühbürgerlichen englischen Gesellschaft diesem Kampf aller gegen alle und aller um alles seine gesellschaftszerstörende Wirkung dadurch zu nehmen, daß ihm eine allgemein-verbindliche und geordnete Form gegeben wird, die für Hobbes unaufhebbar ist. Der Staat, der als Inbegriff dieser mathematisch konstruierten Form auftritt, ist deshalb unaufhebbar, weil - im Unterschied zur Lebensorganisation der Ameisen - für Hobbes der Mensch in der Verfolgung seines Privatwohls grundsätzlich nicht zugleich das Allgemeinwohl herstellen kann. Zwischen Privat- und Allgemeinwohl, zwischen Sinnlichkeit und Vernunft besteht ein Gegensatz, der, solange die Menschen in der Gestalt des alleinig seine Macht akkumulierenden Bürgers existieren, eben auch für diese Menschen nicht anders als dadurch überbrückbar wird, daß sie vom Staat gezwungen werden, ihren Interessengegensatz so auszutragen, daß zumindest äußerlich-formal die Aneignung von Mensch und Sache subjektiver Willkür entbehren kann.

Die allgemeine Vernunft des Staates hat also bei Hobbes die Aufgabe, die je individuelle Sinnlichkeit des bürgerlichen Menschen, sobald sie in Aneignung übergeht, notfalls mit offen-politischer Gewalt in eine Form zu zwingen, die die jeweiligen Sinnlichkeiten, die aufeinandertreffen, der Potenz nach miteinander vermittelbar macht, ohne daß die Vermittlung selbst einem subjektiven Interesse

unterliegt. Eben darin liegt der Grund, weshalb bei Hobbes mathematisches Denken mit Vernunft identisch ist.

Die Vernunft ist ein formales, kalkulierbares Ordnungsprinzip, welches ihrem Inhalt solange gleichgültig gegenübersteht, wie dieser nicht gegen die formale, gesetzmäßig festgelegte Ordnung verstößt. Und eben in der Erzeugung des öffentlichen Gehorsams gegenüber der staatlich festgelegten Ordnung besteht die Funktion der Androhung offener staatlicher Gewaltanwendung sowie die Funktion der aus der Staatstheorie des Hobbes deduzierten Pädagogik. Sie hat die Aufgabe, den Einsatz offener staatlicher Gewalt dadurch abzuwenden, daß sie die Menschen mittels Überredung dazu bringt, sich der vom Leviathan vorgegebenen Organisation der Gesellschaft freiwillig zu fügen; und zwar gerade auch dann, wenn das von ihm erlassene Gesetz situativen, berechtigt erscheinenden Machtansprüchen zuwiderläuft. Kurzum: Bei Hobbes liegt der Versuch vor, den allgemeinen Machtkampf innerhalb der frühbürgerlichen englischen Gesellschaft auf politischem und pädagogischem Wege so zu befrieden, daß, auch wenn der bürgerliche Mensch der Autonomie aus allgemeiner Vernunft innerlich nicht fähig ist, er sich zumindest äußerlich dieser allgemeinen Vernunft unterordnet.

In der Einsicht, daß eine bürgerliche Gesellschaft sich selbst zerstört, wenn sie ihren Motor, den Machthunger ihres Subjekts, zerstört; und in der Einsicht, daß eine bürgerliche Gesellschaft prinzipiell nicht in der Lage ist, Sinnlichkeit und allgemeine Vernunft, Privat- und Allgemeinwohl

aus sich selbst heraus miteinander zu vermitteln, besteht die Überhistorische Leistung des Hobbes, die, wie es scheint, gerade wieder heute offiziöse Anerkennung und Beachtung findet.

Historisch kommt Hobbes das Verdienst zu, dem radikalen "possessiven Individualismus" (1) seine Entfaltungsmöglichkeiten gegeben zu haben, ohne daß dieser in einem offenen Bürgerkrieg endet. Und er hat mit der Herausarbeitung der Aporie bürgerlicher Entwicklung den historischen Weg markiert, der in England weitergegangen worden ist, um die weiterhin bestehende Gefahr eines offenen Kampfes aller um alles weitergehend auszuräumen. Der prekäre Widerspruch von Sinnlichkeit und allgemeiner Vernunft ist dann überwindbar, wenn es gelingt, die Menschen dazu zu bringen, daß sie die gegebene äußere, gesetzmäßig geregelte Ordnung nicht mehr als eine leider unabdingbare Notwendigkeit, sondern als ihr inneres Bedürfnis begreifen. Sind die äußeren Ketten des Leviathan zum menschlichen Bedürfnis geworden, verschwindet entsprechend auch die Künstlichkeit der gegebenen Ordnung. Sie wird zur natürlichen Ordnung bürgerlichen Glücks.

Die Erzeugung eines Menschen, der den Hobbesschen Traum vom Menschen als einer Ameise Wirklichkeit werden lassen will, ist der Inhalt der politischen und pädagogischen Bemühungen von Reformatoren wie Jeremy Bentham und Adam Smith. Dieser Inhalt ist zwar Ausdruck und Antizipation englischer Entwicklung, die als Fortschreiten von der Organisation gesellschaftlicher Zirkulation zu ihrer Produktion zu charakterisieren ist. Gleichwohl taugt das historische Resultat englischer Entwicklung zum

impliziten Bezugspunkt für ein Land, welches ohne historische Umwege und Fehlentwicklungen seine ökonomische Rückständigkeit überwinden und sofort dem Niveau schon industriös-arbeitender Nationen angeglichen werden soll.

Auf diesem Hintergrund kommt innerhalb der deutschen Entwicklung dem pädagogischen Aufklärer Sextro das Verdienst zu, erstmalig zwischen traditioneller und neuzeitlicher Arbeit systematisch unterschieden zu haben. Nicht eine Veränderung der politischen Verfassung ist für ihn das für die Geburt eines neuen Deutschlands Entscheidende, sondern die Umerziehung eines jeden Menschen dazu, daß ihm Arbeit nicht mehr Mittel zum Leben, vielmehr Leben Mittel zur Arbeit ist. Die Verkehrung der von Sextro so zusammengefaßten traditionellen Zweck-Mittel-Relation im Verhältnis von Arbeit und Leben ist nicht so zu verstehen, als ob es Sextro darum ginge, die Subsumtion des Lebens unter das Prinzip Arbeit als Mittel ausschließlicher individueller Bereicherung und Machterweiterung einzusetzen. Ein solches Vorgehen wäre nichts anderes als die Erzeugung der Hobbesschen Ausgangsproblematik auf pädagogischem Wege. Sextro beabsichtigt einer solchen Fehlentwicklung gerade dadurch vorzubeugen, daß er von vornherein versucht, die individuelle Realisierung der Ergebnisse industriöser Arbeit nicht zum Movens, vielmehr zu einem zwar Anreiz bietenden, aber -systematisch betrachtet - mehr sekundären Ziel zu machen. Im Zentrum seiner Überlegungen steht, daß der Mensch erlernen soll, um der Arbeit willen zu arbeiten.

Die Vernunft des politisch motivierten Erziehungsgrundsatzes, daß der Mensch nicht um seines privaten,

sondern um des gesellschaftlichen Fortschritts willen arbeiten soll, besteht zunächst einmal darin, daß von ihm Herrschende wie Beherrschte betroffen sind. Das, was alle Menschen im gesellschaftlichen Zustand verbinden soll, ist nicht mehr die vernünftige Allgemeinheit in Gestalt des Hobbesschen Not- und Verstandesstaats, sondern das Bewußtsein, daß jeder Arbeit, gleichgültig, unter welchen Bedingungen sie getan wird, Vernunft immanent ist, weil und insoweit sie Arbeit für alle ist. Der Erziehungszwang zur industriösen Arbeit, den Sextro fordert, geht also mit der Erzeugung des Bewußtseins einher, daß jede konkrete Arbeit zugleich Arbeit für das Allgemeine ist.

Wenn aber jeder Mensch auf seinem Platz konkret und zugleich in dem Bewußtsein arbeitet, daß seine Arbeit Movens allgemeinen Fortschritts ist; wenn die Ausrichtung der Sinnlichkeit auf permanente Arbeit zugleich allgemeine Vernunft ist, dann ist auf den ersten Blick nicht einzusehen, weshalb Sextro an der Vernunft des Staates und der ihn tragenden Ständehierarchie festhält.

Die Staatsfixierung der pädagogischen Aufklärung als Folge der politischen Schwäche des deutschen Bürgertums zu erklären, ist zwar eine geliebte Argumentation, weil sie erlaubt, die offen politische Bezogenheit der pädagogischen Aufklärung als ein historisches Zugeständnis aufzufassen, welches den pädagogischen Gehalt der Aufklärung nicht entscheidend tangiert. Eine solche Auseinanderdividierung von politischer Möglichkeit und pädagogischer Absicht unterschlägt aber gewollt oder ungewollt, daß die pädagogische Aufklärung ohne Staat und

staatliche Hierarchie gar nicht auskommen kann. Denn wenn jeder Mensch um der Arbeit willen arbeitet, ist ihm zwar die Allgemeinheit der Arbeit ein Bedürfnis; ihre Form ist aber aus diesem Bedürfnis nach Allgemeinheit nicht selbstverständlich allgemeinverbindlich ableitbar. Um der Gefahr zu entgehen, daß die Form der Allgemeinheit zum Gegenstand offener politischer Auseinandersetzungen wird, der wiederum die Gefahr von gesellschaftlicher Rück- oder Fehlentwicklung immanent ist, ist Sextro, der ja eben einer solchen Entwicklung vorbeugen will, genötigt, die gegebene Form der Allgemeinheit, den bürgerlich-feudalen Staat, mit dem erzeugten Bedürfnis nach Allgemeinheit zu vermitteln. Der bürgerlich-feudale Staat figuriert also bei Sextro gezwungenermaßen als sinnlich-konkrete Form des abstrakten Bedürfnisses nach Allgemeinheit, welche solange unabdingbar ist, wie das Bedürfnis nach Allgemeinheit noch nicht zum Bedürfnis nach ihrer gegebenen Form geworden ist.

So gesehen ist der bürgerlich-feudale Staat mit seiner gesellschaftlichen Ordnung für die Formgebung allgemeiner Industriösität unabdingbar. Er ist aber nicht mehr, wie der bürgerliche Staat bei Hobbes, alleinig ein den Menschen äußerlicher Not- und Verstandesstaat; er ist vielmehr - forciert durch die pädagogische Aufklärung - auf dem Wege, zum inneren Bedürfnis der Menschen zu werden.

Die Vollendung dieses Weges wird bei Sextro nicht thematisiert. Ihm geht es primär darum, überhaupt erst einmal ein industriöses Bewußtsein bei den Menschen zu erzeugen und die Weichen für die Verinnerlichung der gegebenen Form der Allgemeinheit von Industriösität zu stellen. An ihm ist aber dennoch

erkennbar, daß die Menschen einen positiven Staat dann nicht mehr benötigen, wenn die Vernunft des Staates und die Vernunft industriöser Arbeit miteinander so verschmolzen sind, daß die konkrete Arbeit offener politisch-allgemeiner Vermittlung nicht mehr bedarf, weil ihr die Bestimmung aus Allgemeinheit nicht mehr äußerlich ist, sondern immanent geworden ist. Ab dann wird es dem Menschen möglich, nicht mehr ein Teilmoment allgemeiner Vernunft, sondern selbst allgemeine Vernunft zu sein.

Daß der bürgerlich-feudale Staat ebenso wie die ihn stützende Pädagogik dann ihre vernünftige Funktion verlieren, wenn industriöse Arbeitshaltung samt ihrer gegebenen gesellschaftlichen Ordnung sich im Bewußtsein der Menschen durchsetzen, diese Einsicht bestimmt die Pädagogik- und Staatskritik des Neuhumanisten Jachmann. Die Kritik Jachmanns an der pädagogischen Aufklärung ist also nicht der Art, daß die Entwicklung einer bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland prinzipiell problematisiert wird. Sie zielt auf die historische Angemessenheit aufgeklärter Pädagogik unter der Voraussetzung, daß diese gesellschaftliche Wirkung zeigt und nun - wenn sie sich nicht reformiert - Gefahr läuft, den von ihr erzeugten Fortschritt zu blockieren. Ist die industriöse Arbeit und ihre allgemeine Form den Menschen in fortgeschrittenem Maße zum inneren Bedürfnis geworden, dann bedeutet das Festhalten an den bisherigen pädagogischen und gesellschaftspolitischen Instrumentarien, die ja dazu geschaffen sind, eine industriöse Welthaltung allererst zu erzeugen und zu garantieren, eine Fesselung der nun möglich werdenden Produktivität des neuzeitlichen Arbeitsethos'.

Die Befreiung des Menschen von seiner bisherigen Determination kann natürlich auf Pädagogik nicht verzichten. Sie ist für ihr geordnetes Gelingen entscheidend. Soll die pädagogische Aufklärung nicht weiterhin historische Berechtigung reklamieren können, dann ist es erforderlich, daß die gesellschaftliche Ordnung vollends zum inneren Bedürfnis wird; aber nicht nur das. Wenn der Mensch, wie Jachmann anstrebt, autonom werden soll, genügt es nicht einfach, daß ihm Arbeit und deren gesellschaftliche Ordnung vollends zu einem inneren Bedürfnis geworden sind. Er muß sie - und das ist entscheidend - auch selbständig produzieren können.

Damit steht Jachmann vor einer ungleich diffizileren Aufgabe als Sextro. Ihre Lösung verlangt nicht weniger als die Arbeitsteilung des äußeren Zusammenhanges der bisherigen bürgerlichen Gesellschaft in ihrem inneren Zusammenhang zu erfassen und theoretisch so aufzuheben, daß der innere Zusammenhang der geteilten Arbeiten jedem Menschen denkerisch verfügbar wird. Alleinig unter der Voraussetzung dieser Abstraktionsleistung wird es möglich, die bürgerlich-feudale Gesellschaftsordnung ohne das Risiko historischer Umwege und Fehlentwicklungen zu überwinden. Denn wenn jeder Mensch - und eben dies verlangt Jachmann - zu der Fähigkeit erzogen ist, die Allgemeinheit von Arbeit nicht nur zu wollen, sondern sich selbst auch auf die Position allgemeiner Arbeit zu abstrahieren, dann ist gesichert, daß die Virtuosität konkreter Arbeit nicht in - staatliche Eingriffe provozierenden - Widerspruch zur Allgemeinheit von Arbeit gerät, weil sie von vornherein von jedem Menschen in

Stellvertretung für den bisherigen Staat aus der Abstraktion Arbeit, aus abstrakter Arbeit bestimmt ist. Kurzum: Der Neuhumanismus Jachmanns sucht die Menschen so zu bildnern, daß Sinnlichkeit und allgemeine Vernunft, Privat- und Allgemeinwohl aus jedem einzelnen Menschen heraus miteinander vermittelbar sind.

Die Jachmannsche Widerlegung des Hobbesschen Diktums, daß die Vermittlung von Sinnlichkeit und allgemeiner Vernunft alleinig mittels staatlichem Zwang möglich ist, markiert einen der Höhepunkte deutschen Bemühens, mittels Erziehung einen Zustand allgemeiner Produktivität in kürzester Zeit zu erreichen. Unübersehbar aber ist, daß seine Forderung nach Allgemeinbildung für Bürger und Arbeiter Postulat geblieben ist. Der Grund dafür ist weder die mangelnde Brauchbarkeit des Neuhumanismus für die Überwindung der bisherigen Gesellschaftsordnung noch alleinig die in ihm angelegte Bedrohung der bisherigen Hegemonie des Bürgers über den Arbeiter. Dem Neuhumanismus Jachmanns wird seine Einlösung für alle Menschen vor allem deshalb erübrigt, weil eben jene Vernunft, die für die bürgerliche Gesellschaft insgesamt konstitutiv ist und für die Jachmann sein Leben lang eingetreten ist: der Fortschritt in der Organisierung von Arbeit, der Notwendigkeit einer Allgemeinbildung für alle zukommt.

Die Überbietung des Sextro durch Jachmann besteht, wie gesagt, darin, daß Jachmann das prekäre, Fortschritt hemmende Verhältnis von Arbeiter und Bürger dadurch zu befrieden gewillt ist, daß Bürger wie Arbeiter dazu erzogen werden, ihre Arbeiten aus

allgemeiner Arbeit bestimmen zu können. Die so erzeugte Flexibilität und Mobilität konkreter Arbeiten, die dennoch ohne staatliche Regulierung miteinander harmonisieren, birgt zwar die Gefahr in sich, die Exklusivität des bisherigen Bürgertums zu zersetzen. Aus der Perspektive des Vernunftsanspruchs bürgerlicher Produktionslogik gesehen, ist es aber entscheidender, daß der gebildete Arbeiter, der mit dem Bürger durch das Wissen um die Identität der Bestimmung und des Zwecks je spezifischer Arbeiten innerlich verbunden ist, gerade dann und solange wünschenswert ist, wie, was auch noch in der Manufakturperiode der Fall ist, der Fortschritt gesellschaftlicher Entwicklung primär noch von der Geschicklichkeit handwerklicher Arbeit abhängt. Bezogen auf Arbeiter und Bürger besteht der Kern der Erziehungskonzeption Jachmanns also darin, Virtuosität in jedem Beruf der bürgerlichen Gesellschaft sicherzustellen, zugleich aber dafür zu sorgen, daß jede Virtuosität auch ohne äußeren Zwang innerhalb ihrer gesellschaftlichen Bestimmung verbleibt.

Was eine derartige Erziehung für den handwerklich geschickten Arbeiter betrifft, so wird diese für ihn nur solange benötigt, wie es zu ihr noch keine technische Alternative gibt. Ist die manufaktuelle Arbeit maschinell substituierbar, wird die von Jachmann auch für den Arbeiter geforderte Allgemeinbildung bei ihm einsparbar. Und eben die Möglichkeit, Arbeit technisch zu maschinisieren, ist schon zu Lebzeiten Jachmanns auch in Deutschland kein leeres Hirngespinnst mehr. Die lebendige Maschinerie der Manufaktur wird seit der Jahrhundertwende zunehmend durch die tote Maschinerie der Fabrik ersetzt.

Mit der Durchsetzung der großen Industrie in Deutschland, die die Grundlage der Bildungskonzeption Jachmanns, die Manufaktur, qualitativ verändert, ist zwar der Jachmannschen Forderung nach Allgemeinbildung für alle Menschen schon frühzeitig der Boden entzogen. Die Folge davon ist aber - wie schon angedeutet - nicht, daß die Forderung nach Allgemeinbildung überhaupt historisch obsolet wird. Erziehung zur Bestimmung aus Allgemeinheit bleibt, wie u.a. die Durchsetzung des Humboldtschen Gymnasiums belegt, weiterhin unverzichtbare Bedingung für die Weiterentwicklung der bürgerlichen Gesellschaft. Denn wenn die Maschine - und das ist ihre Aufgabe - die handwerklichen Fähigkeiten des Arbeiters um der Produktivität der Arbeit willen ersetzen soll, so kann sie dies nur, wenn sie, obwohl sie scheinbar von allen gesellschaftlichen Voraussetzungen abstrahiert, an diesen ausgerichtet ist. Alleinig dann, wenn ihre Bauweise und ihr Einsatz gemäß dem Wissen darum, was allgemeine Vernunft ist und erfordert, konstituiert sind, kann sie manufaktuelle Arbeit ersetzen, ohne den allgemeinen Zusammenhang der Arbeiten zu verfehlen.

Allgemeinbildung wird, wie gesagt, also mit dem Übergang zur industriellen Produktion nicht völlig substituierbar. Ihr Erwerb ist aber auf diejenigen reduzierbar, deren Aufgabe es sein soll, den Fortschritt auf Grundlage von Maschinerie theoretisch und praktisch zu forcieren. Und das heißt zugleich: Auf Allgemeinbildung kann bei denjenigen, deren Aufgabe es sein soll, alleinig an der Maschine sich zu verausgaben, verzichtet werden. Denn die Sinnlichkeit des Arbeiters wird nun durch die Maschine

mit allgemeiner Vernunft verbunden. Im Unterschied zur handwerklichen Arbeitsform, deren selbständige und schöpferische Produktivität für Jachmann dann ohne Staatsnotwendigkeit gesichert ist, wenn auch der Arbeiter aus sich selbst heraus seine Sinnlichkeit mit allgemeiner Vernunft vermittelt, wird der Arbeiter mit der Einführung der großen Industrie von dieser Anforderung enthebbar, weil an die Stelle der ansonsten für ihn benötigten humanen Erziehung nun die Erziehung durch die Maschine tritt. Sie ist das Medium, das von nun an die an ihr Arbeitenden, ob sie es wollen oder nicht, zur Vermittlung mit allgemeiner Vernunft zwingt. Sie löst damit auf technisch-rationale Weise zugleich das Problem, welches bei Sextro explizit und bei Jachmann implizit vorausgesetzt ist: der immer wieder in der arbeitenden Bevölkerung aufbrechende Unwille, Arbeit um der Arbeit willen zu leisten.

Mit der Befreiung des vernünftigen Bürgers von der potentiellen oder faktischen Unvernunft des Arbeiters scheint die Absicht Jachmanns, eine sich ohne staatliche Eingriffe, eine sich selbst regulierende Gesellschaft zu erzeugen, auch ohne Allgemeinbildung für den Arbeiter in das Stadium ihrer Realisierung treten zu können. Allgemeinbildung für den Bürger und Maschinerie für den Arbeiter scheint dies möglich zu machen. Die Möglichkeit der Realisierung einer sich selbst regulierenden Gesellschaft ist zwar, wie gesagt, Schein, aber dennoch zugleich Realität.

Was das Bürgertum betrifft, so kann dieses auf einen Staat, der es reguliert, verzichten, weil die ihm anerzogene Vermittlungsfähigkeit von Sinnlich-

keit und allgemeiner Vernunft sich ja nicht auf seine unmittelbare Arbeit beschränkt, sondern seine Handlungen überhaupt bestimmt. Was die arbeitende Bevölkerung betrifft, so bedarf sie, solange sie unmittelbar produziert, ebenfalls keiner Regulierung durch den Staat, weil ihre Vermittlung von Sinnlichkeit und allgemeiner Vernunft durch die Maschinerie gewährleistet ist. Sowohl für das Leben des Bürgers insgesamt als auch für das Verhältnis von Bürger und Arbeiter in unmittelbarer Arbeit gilt also, daß sie keiner Staatsvermittlung mehr bedürfen, dennoch aber aus allgemeiner Vernunft sind. Insoweit kann Jachmanns Ziel - auf anderem Wege - erreicht werden. Seine vollständige Einlösung wird aber eben durch jene Maschinerie, die die Realisierung der Intention Jachmanns weitestgehend ermöglicht, konterkariert. Denn da nicht der Arbeiter selbst, sondern die Maschine für ihn Sinnlichkeit und allgemeine Vernunft vermittelt, ist ihm die allgemeine Vernunft nun wieder äußerlich. Die Folge davon ist, daß die für die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft benötigte Vermittlung der Sinnlichkeit des Arbeiters mit allgemeiner Vernunft nur solange gesichert ist, wie der Arbeiter der Kontrolle durch die Maschine unterliegt. Daß die Handlungen des Arbeiters auch dann, wenn er aus der Kontrolle durch die Maschine entlassen ist, weiterhin mit allgemeiner Vernunft vermittelbar sind, ist daher ohne eine zusätzliche, hierfür Sorge tragende Instanz nicht mehr sichergestellt. Diese Instanz ist der bürgerliche Staat.

Indem die Instanz, die dafür Sorge trägt, daß der Arbeiter sich sowohl der Kontrolle der

Maschine aussetzt als auch außerhalb ihrer Kontrolle innerhalb der Grenzen aus allgemeiner Vernunft verbleibt, als bürgerlicher Staat charakterisiert worden ist, ist zugleich angezeigt, daß dieser Staat über den Staat des pädagogischen Aufklärers Sextro hinaus ist. Der Staat Sextros ist in der Allgemeinbildung des Bürgers mittlerweile ebenso aufgehoben wie die Forderung der ihn stützenden Pädagogen nach Industriösität in der Arbeit von Bürger und Arbeiter. Der Staat, der trotz und wegen der Vorarbeit des Neuhumanismus erneut seine Relevanz erhält, ist der Not- und Verstandesstaat des Hobbes'.

Die inhaltlich-logische Wiederanknüpfung an diesen frühen, aber dennoch weitsichtigen Theoretiker der bürgerlichen Gesellschaft bedeutet aber (noch) nicht die vollständige Rehabilitierung seines Beweises immerwährender Staatsnotwendigkeit. Denn der Leviathan ist ja Ausdruck davon, daß historisch Bürger wie Arbeiter ohne staatlichen Zwang allgemeiner Vernunft unfähig sind. Und diese Unfähigkeit ist ja eben in Deutschland im Gefolge pädagogischer Aufklärung und Neuhumanismus' für den Bürger durch Allgemeinbildung und für den Arbeiter durch die Erziehung der Maschine beseitigt worden. Insoweit bleibt also der Hobbessche Beweis der Unverzichtbarkeit des Staates widerlegt.

Unwiderlegt und somit aktuell bleibt er aber dennoch insofern, als auf Grund des äußerlichen Verhältnisses von Sinnlichkeit und allgemeiner Vernunft beim Arbeiter ein positiver Staat solange Notwendigkeit bleibt, wie die Maschine bei ihm kein inneres Verhältnis von Sinnlichkeit und allgemeiner Vernunft produziert. Dazu ist sie aber prinzipiell ebenso-

wenig in der Lage wie der Bürger zur Aufhebung der Maschinerie, ohne seine eigene Grundlage, die bürgerliche Gesellschaft, und damit sich selbst aufzuheben. Von daher bleibt die Kombination von Allgemeinbildung für den Bürger und Staat sowie Maschine für den Arbeiter zunächst einmal geschichtsmächtig.

Sie ist Fortschritt treibend; aber eben mit der Pointe, daß mit der faktischen Entfaltung dieses Fortschritts nun auch auf das Bürgertum und damit auf die bisherige Bildung für das Bürgertum verzichtet werden kann. Im Unterschied zum Bürger, der die Maschine nicht aufheben kann, ohne sich selbst aufzuheben, ist nämlich die Maschine sehr wohl in der Lage, den Bürger und seine Fähigkeiten zu erübrigen, ohne sich selbst zu erübrigen. Denn in dem Maße, wie mit der Durchsetzung der Maschinerie diese vom Bürger akkumuliert wird, materialisiert sich die allgemeine Vernunft in der Realität, weil ja eben die Maschine aus allgemeiner Vernunft bestimmt ist.

Aus allgemeiner Vernunft zu handeln, verlangt somit - in Korrespondenz zum Fortschritt in der Akkumulation von Maschinerie - in abnehmendem Maße die bisher notwendige Fähigkeit des Bürgers, den synthetischen Zusammenhang aller Arbeiten im Kopfe herzustellen, weil dieser Zusammenhang in Gestalt der Maschinerie schon zunehmend real vorhanden ist. Vernünftig zu handeln, hat entsprechend schließlich dann, wenn die Maschinerie vollends zur materialen Form des gesellschaftlichen Zusammenhangs aller einzelnen Arbeiten geworden ist, nur noch zur Anforderung, gemäß den Anforderungen der Maschinerie zu handeln. Die technische Maschine wird zur gesellschaftlichen Maschine, die nunmehr - bei nahezu

völliger innerer Mobilität der Gesellschaft - von jedem ihrer Mitglieder alleinig die Beherrschung spezialisierter oder entspezialisierter Arbeiten verlangt, deren Einheit stiftendes Fundament die zu sich selbst gekommene Allgemeinbildung als Maschinenlogik ist. Eben deshalb bedeutet das Eindringen naturwissenschaftlichen Denkens in die Geisteswissenschaften, spezieller: die Weiterentwicklung der Pädagogik bis hin zu ihrer sozialwissenschaftlichen Wendung zwar das Absterben des bürgerlichen Subjekts, nicht aber, wie u.a. Heydorn meint (2), den Verfall allgemeiner Vernunft. In der Entwicklung der Pädagogik bis hin zu ihrem (Wieder-) Auftreten als Sozialtechnologie wird nur das vollends auf qualitativ veränderter Grundlage eingelöst, was die pädagogische Aufklärung schon frühzeitig in Theorie und Praxis zu realisieren beginnt: die Menschheit als "Ameisenhaufen" (3).

Diese Realisierung erfordert freilich - wie in den Ausführungen der Arbeit entwickelt und im Obigen skizziert - mehr als eine nur industriöse Welthaltung; und - wenn sie vollendete Wirklichkeit werden soll - erfordert sie mehr, als die Maschinerie selbst als gesellschaftliche Maschine zu leisten vermag: nämlich die Erzeugung eines inneren Verhältnisses von Sinnlichkeit und allgemeiner Vernunft. So ist es nicht verwunderlich, daß angesichts der nun für alle Menschen äußerlichen Beziehung zur allgemeinen Vernunft die Menschen zunehmend dazu übergehen, die gesellschaftliche Maschine für ihre Zwecke ebenso zu instrumentalisieren wie die gesellschaftliche Maschine sie zum Instrument für ihre Maschinenzwecke zu machen versucht, ohne daß es eine Instanz gibt, die dafür Sorge trägt, daß dieser

gegenseitige Instrumentalisierungsprozeß nicht außer Kontrolle gerät. Die Möglichkeit einer nun vollständigen Rehabilitierung des Hobbesschen Not- und Vernunftstaates auf qualitativ veränderter Grundlage ist daher nicht auszuschließen. "Die achtziger Jahre", so der Präsident der Universität Hamburg, Peter Fischer-Appelt, in seiner Eröffnungsrede zum Hobbes-Symposion anläßlich seines 300sten Todestages sybillinisch, "könnten vielleicht auch in ganz anderer Hinsicht dazu Anlaß geben, über das Werk des Hobbes erneut nachzudenken." (4) Sie könnten aber auch, so ist hinzuzufügen, Anlaß dazu geben, u.a. die dargestellten historischen Versuche zur Widerlegung des Hobbesschen Diktums, daß Sinnlichkeit und allgemeine Vernunft ohne staatlichen Zwang nicht miteinander vermittelbar sind, zu reaktualisieren. Die eine schließt die andere Möglichkeit freilich nicht aus.

Auf die Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Reaktualisierung geschichtlicher Versuche mit dem Ziel, des für die bürgerliche Gesellschaft konstitutiven Widerspruchs von Sinnlichkeit und allgemeiner Vernunft erneut Herr zu werden, ist an dieser Stelle nicht weiter einzugehen. Eine explizite Erörterung dieser bereits erkennbaren Tendenz (5) muß ebenso Desiderat bleiben wie ein ausführliches Eingehen auf die Entwicklung der Pädagogik im Gefolge der industriellen Revolution. Es soll in weiteren Arbeiten zum Verhältnis von Erziehung und Maschinisierung der Gesellschaft eingelöst werden. (6) Auf der Basis des mit dieser Arbeit vorliegenden Versuchs, die Beziehung zwischen der Entwicklung pädagogischen Denkens und der Entwicklung der Form der gesellschaftlichen Synthesis für die Phase der Genese der bürgerlichen Gesellschaft in

Deutschland exemplarisch zu verdeutlichen, wird die Erarbeitung und Darstellung der weiteren Entwicklung der Pädagogik in Deutschland von der Frage geleitet sein müssen, ob bzw. inwieweit der Kern pädagogischen Denkens seit der Durchsetzung der Maschinerie in dem Versuch besteht, die Menschen zunächst mit dieser zu versöhnen und sie schließlich zum inneren Bedürfnis des Menschen zu machen. Die Bedeutsamkeit dieser Frage mag mit der vorliegenden Arbeit verdeutlicht sein. Nicht alleinig, aber auch darin besteht ihre Absicht.

ANMERKUNGEN

VORWORT

- (1) Gamm, Hans-Jochen. Allgemeine Pädagogik, S.38.
- (2) Marx, Karl. Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, S.25; Hervorhebung von K.-F.G.
- (3) ebenda; Hervorhebung von K.-F.G.
- (4) Benner, Dietrich. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, S.17.

ZUM VERHÄLTNIS VON PÄDAGOGIK, ARBEIT UND POLITIK BEI
THOMAS HOBBS

- (1) Lukas, 19, 12/13.
- (2) Willms, Bernard. Die Antwort des Leviathan, S. 77.
- (3) ebenda, S.79.
- (4) Hobbes, Thomas. Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates, S.285. (Im Folgenden zitiert als: Leviathan.)
- (5) ebenda.
- (6) ebenda, S.285.
- (7) ebenda.
- (8) vgl. ebenda.
- (9) ebenda, S.79.
- (10) ebenda.
- (11) ebenda, S.78.
- (12) ebenda, S.235.
- (13) ebenda, S.79.
- (14) Hobbes, Thomas. Vom Bürger, S.61. (Im Folgenden zitiert als: Bürger.)
- (15) ebenda, S.60.
- (16) ebenda, S.60f.
- (17) Hobbes, Thomas. Vom Menschen, S.19. (Im Folgenden zitiert als: Menschen.)
- (18) Leviathan, S.63.
- (19) Menschen, S.19.
- (20) Strauss. Leo. Naturrecht und Geschichte, S. 180; vgl. dazu Menschen, S.19f.
- (21) Bürger, S.61.
- (22) Menschen, S.19.
- (23) ebenda, S.19.
- (24) Hobbes, Thomas. Vom Körper, S.62. (Im Folgenden zitiert als: Körper.)
- (25) ebenda.
- (26) Strauss, Leo. Naturrecht und Geschichte, S.180.
- (27) Körper, S.68.

- (28) Menschen, S.20.
- (29) vgl. Willms, Bernard. Die Antwort des Leviathan, S. 79-83.
- (30) Borkenau, Franz. Der Übergang vom feudalen zum bürgerlichen Weltbild, S.97.
- (31) Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Glauben und Wissen oder die Reflexionsphilosophie der Subjektivität in der Vollständigkeit ihrer Formen als Kantische, Jacobische und Fichtesche Philosophie, S.290f.
- (32) Willms, Bernard. Die Antwort des Leviathan, S. 83.
- (33) ebenda.
- (34) ebenda.
- (35) Körper, S.63.
- (36) Hobbes, Thomas. Naturrecht und allgemeines Staatsrecht in den Anfangsgründen, S.33. (Im Folgenden zitiert als: Naturrecht.)
- (37) Neuendorf, Hartmut. Der Begriff des Interesses, S. 33f.
- (38) Bürger, S.69.
- (39) ebenda, S.67.
- (40) ebenda, S.36.
- (41) ebenda, S.69.
- (42) ebenda, S.67f.
- (43) Naturrecht, S.33.
- (44) Leviathan, S.39.
- (45) ebenda.
- (46) ebenda.
- (47) ebenda.
- (48) Menschen, S.17.
- (49) Leviathan, S.45f.
- (50) ebenda, S.66.
- (51) ebenda, S.75.
- (52) ebenda, S.56.
- (53) ebenda, S.75.
- (54) ebenda.
- (55) ebenda.

- (56) ebenda.
- (57) Naturrecht, S.98.
- (58) Blumenberg, Hans. Säkularisierung und Selbstbehauptung, S.257.
- (59) Bürger, S.82f.
- (60) vgl. u.a. Leviathan, S.56, S.95.
- (61) Marx, Karl. Das Kapital, Bd.1, S.621.
- (62) vgl. Bürger, S.81.
- (63) Leviathan, S.99.
- (64) ebenda, S.66.
- (65) vgl. ebenda, S.94.
- (66) ebenda, S.94f.
- (67) ebenda, S.75.
- (68) ebenda, S.95.
- (69) ebenda.
- (70) ebenda, S.67.
- (71) ebenda, S.96.
- (72) ebenda.
- (73) Bürger, S.81.
- (74) vgl. Leviathan, S.100.
- (75) ebenda, S.120f.
- (76) ebenda, S.100.
- (77) ebenda, S.134f.
- (78) vgl. ebenda, S.107.
- (79) ebenda, S.135.
- (80) ebenda, S.264f.
- (81) vgl. u.a. ebenda, S.163-173.
- (82) ebenda, S.193.
- (83) vgl. dazu ebenda, S.190-195.
- (84) ebenda, S.193.
- (85) ebenda, S.194.
- (86) ebenda.
- (87) Bürger, S.214.
- (88) Leviathan, S.264.

- (89) ebenda, S.131.
- (90) ebenda, S.256.
- (91) Hobbes, Thomas. Behemoth oder das Lange Parlament, S.215. (Im Folgenden zitiert als: Behemoth.)
- (92) Leviathan, S.262.
- (93) Behemoth, S.216.
- (94) ebenda.
- (95) ebenda.
- (96) Leviathan, S.133.
- (97) ebenda.
- (98) ebenda, S.171.
- (99) ebenda, S.78.
- (100) ebenda, S.261.
- (101) ebenda, S.262.
- (102) ebenda, S.255.
- (103) ebenda, S.24.
- (104) ebenda, S.249.
- (105) ebenda, S.58.
- (106) ebenda, S.249.
- (107) ebenda, S.261.
- (108) ebenda, S.27.
- (109) vgl. ebenda, S.511.
- (110) ebenda, S.260.
- (111) Bürger, S.209.
- (112) Behemoth, S.137; vgl. dazu neuerlich: Schelsky, Helmut. Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen.
- (113) Leviathan, S.257.
- (114) ebenda.
- (115) ebenda.
- (116) vgl. ebenda.
- (117) Menschen, S.41.
- (118) vgl. dazu Leviathan, Kapitel 17, 26; sowie: Euchner, Walter. Auctoritas non veritas facit legem?

- (119) Behemoth, S.155.
- (120) Leviathan, S.261.
- (121) ebenda.
- (122) ebenda.
- (123) ebenda.
- (124) ebenda, S.257.
- (125) vgl. dazu Behemoth, S.106-155.
- (126) ebenda, S.138.
- (127) Leviathan, S.257.
- (128) ebenda, S.259.
- (129) ebenda, S.257f.
- (130) ebenda, S.258.
- (131) ebenda, S.258f.
- (132) ebenda, S.260.
- (133) Behemoth, S.150.
- (134) Bürger, S.76.
- (135) Leviathan, S.247.
- (136) ebenda, S.134.
- (137) ebenda, S.259.
- (138) ebenda, S.164.
- (139) ebenda.
- (140) Bürger, S.171.
- (141) Leviathan, S.36.
- (142) ebenda.
- (143) Körper, S.150.
- (144) ebenda.
- (145) ebenda.
- (146) Menschen, S.17.
- (147) ebenda.
- (148) ebenda.
- (149) Leviathan, S.259f.
- (150) vgl. Menschen, S.40.
- (151) ebenda.
- (152) ebenda.
- (153) ebenda, S.38.

- (154) ebenda.
- (155) Leviathan, S.32..
- (156) ebenda, S.36.
- (157) ebenda, S.544.
- (158) ebenda, S.165.
- (159) ebenda.
- (160) ebenda, S.223.
- (161) vgl. dazu Dreßen, Wolfgang. Die pädagogische Maschine, S.84-104.
- (162) Jeremy Bentham, Principles of Penal Law, in: John Bowring (ed.), The Works of Jeremy Bentham, I, New York 1962, S.537; zitiert nach Dreßen, Wolfgang. Die pädagogische Maschine, S.355, Anm.226.
- (163) vgl. Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.). Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 12.

ZUM VERHÄLTNIS VON PÄDAGOGIK, ARBEIT UND POLITIK BEI
HEINRICH PHILIPP SEXTRO

- (1) Sextro, Heinrich Philipp. Über die Bildung der Jugend zur Industrie, S.104. (Im Folgenden zitiert als: Bildung.)
- (2) ebenda, S.97.
- (3) ebenda, S.27.
- (4) ebenda, S.101.
- (5) vgl. ebenda, S.97.
- (6) vgl. dazu Iven, Kurt. Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts, S.41-54.
- (7) ebenda S. 110.
- (8) Campe, Joachim Heinrich. Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, S.6.
- (9) vgl. Wagemann, Ludwig Gerhard (Hrsg.), Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege, Bd.2 und Bd.3.
- (10) Bildung, S.113.
- (11) ebenda, S.3.
- (12) vgl. ebenda, S.8.
- (13) vgl. u.a. ebenda.
- (14) ebenda, S.20.
- (15) ebenda, S.11.
- (16) ebenda, S.13.
- (17) ebenda, S.11.
- (18) ebenda, S.20.
- (19) ebenda, S.10.
- (20) ebenda, S.18.
- (21) vgl. ebenda, S.8.
- (22) ebenda, S.21.
- (23) ebenda, S.20.
- (24) ebenda S.22f.
- (25) ebenda, S.24.
- (26) ebenda, S.26.
- (27) ebenda, s.32; Hervorhebung v. K.-F.G.
- (28) Iven, Kurt. Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts, S.56.

- (29) Bildung, S.35.
- (30) ebenda, S.34.
- (31) ebenda, S.35.
- (32) ebenda, S.37.
- (33) ebenda. S.38.
- (34) ebenda.
- (35) ebenda.
- (36) ebenda, S.37.
- (37) vgl. ebenda, S.34-40.
- (38) ebenda, S.39.
- (39) Benner, Dietrich. Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns, S.4.
- (40) Heydorn, Heinz-Joachim. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, S.67.
- (41) ebenda, S.87.
- (42) Bildung, S.37.
- (43) ebenda, S.48.
- (44) ebenda, S.7.
- (45) ebenda.
- (46) ebenda, S.47.
- (47) ebenda, S.64.
- (48) vgl. ebenda, S.52.
- (49) ebenda, S.26.
- (50) ebenda, S.24.
- (51) ebenda.
- (52) ebenda, S.25.
- (53) vgl. ebenda, S.33.
- (54) ebenda, S.42.
- (55) vgl. ebenda, S.64ff.
- (56) ebenda, S.42.
- (57) ebenda, S.51.
- (58) ebenda, S.50.
- (59) ebenda, S.45.
- (60) ebenda, S.49-

- (61) ebenda, S.122.
- (62) ebenda, S.47.
- (63) ebenda, S.50.
- (64) vgl. ebenda, S.47-87.
- (65) ebenda, S.2f.
- (66) ebenda, S.51.
- (67) ebenda.
- (68) ebenda, S.52.
- (69) ebenda, S.54.
- (70) ebenda.
- (71) ebenda.
- (72) ebenda.
- (73) ebenda.
- (74) ebenda.
- (75) ebenda, S.55.
- (76) ebenda.
- (77) ebenda, S.54.
- (78) ebenda.
- (79) ebenda.
- (80) ebenda.
- (81) ebenda.
- (82) ebenda, S.51.
- (83) ebenda.
- (84) ebenda, S.53.
- (85) ebenda, S.52.
- (86) ebenda.
- (87) ebenda, S.53.
- (88) ebenda.
- (89) ebenda, S.52.
- (90) ebenda.
- (91) ebenda.
- (92) van Nieuwstadt, Michel; van de Oever, Maarten.
Das Gebiet Wissenschaft. Streifzüge im Grenz-
gebiet Wissenschaft und drumrum.

- (93) Krause, Horst M.P..Vorwort zu F.G.Resewitz.
Die Erziehung des Bürgers, S.33.
- (94) vgl. Resewitz, Friedrich Gabriel. Die Erziehung
des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Ver-
standes, und zur gemeinnützigen Geschäftig-
keit, S.20-61.
- (95) Bildung, S.55.
- (96) ebenda.
- (97) ebenda.
- (98) ebenda.
- (99) ebenda, S.43.
- (100) ebenda.
- (101) ebenda.
- (102) ebenda, S.43f.
- (103) ebenda, S.51.
- (104) ebenda, S.56.
- (105) ebenda, S.52; Hervorhebung v. K.-F.G.
- (106) vgl. ebenda, S.93.
- (107) ebenda, S.56.
- (108) ebenda, S.57.
- (109) ebenda, S.59.
- (110) ebenda, S.56.
- (111) ebenda, S.58.
- (112) ebenda.
- (113) ebenda, S.57.
- (114) ebenda, S.58.
- (115) ebenda.
- (116) ebenda.
- (117) ebenda, S.60.
- (118) ebenda.
- (119) ebenda.
- (120) ebenda.
- (121) ebenda, S.61.
- (122) ebenda, S.60.
- (123) vgl. ebenda.

- (124) Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.) Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, Teil 1, S.XXXVf; Teil 6; Teil 7.
- (125) Bildung, S.61; Hervorhebungen v. K.-F.G.
- (126) ebenda, S.63.
- (127) ebenda, S.67.
- (128) ebenda, S.64.
- (129) ebenda.
- (130) vgl. ebenda, S.64ff.
- (131) ebenda, S.27.
- (132) ebenda, S.129.
- (133) ebenda.
- (134) ebenda.
- (135) ebenda.
- (136) van den Oudenrijn, Frans. Massenarbeiterkampf und Sozialdemokratisierung der Wissenschaft.
- (137) Bildung, S.139.
- (138) ebenda, S.128.
- (139) ebenda, S.66.
- (140) ebenda, S.67.
- (141) ebenda.
- (142) ebenda, S.70.
- (143) ebenda, S.66.
- (144) ebenda, S.67.
- (145) ebenda.
- (146) ebenda, S.71.
- (147) ebenda, S.69.
- (148) vgl. ebenda.
- (149) vgl. ebenda, S.70.
- (150) ebenda, S.69.
- (151) ebenda, S.74.
- (152) ebenda.
- (153) ebenda, S.66.
- (154) ebenda, S.74.
- (155) ebenda, S.75.

- (156) ebenda.
- (157) ebenda.
- (158) ebenda.
- (159) ebenda, S.76.
- (160) ebenda.
- (161) ebenda.
- (162) ebenda, S.77.
- (163) ebenda.
- (164) ebenda, S.75.
- (165) ebenda, S.79.
- (166) ebenda, S.80.
- (167) ebenda, S.84.
- (168) vgl. ebenda, S.76-80.
- (169) ebenda, S.83.
- (170) ebenda; Hervorhebungen v. K.-F.G.
- (171) ebenda, S.82; Hervorhebung v. K.-F.G.
- (172) ebenda; Hervorhebung v. K.-F.G.
- (173) ebenda; Hervorhebung v. K.-F.G.
- (174) ebenda, S.83; Hervorhebung v. K.-F.G.
- (175) ebenda; Hervorhebungen v. K.-F.G.
- (176) ebenda, S.128.
- (177) ebenda, S.129.
- (178) ebenda, S.40.
- (179) ebenda, S.84.
- (180) Resewitz, Friedrich Gabirel. Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit, S.2 des 2. Vorberichts.
- (181) Bildung, S.58.
- (182) ebenda, S.28.
- (183) ebenda, S.58.
- (184) ebenda, S.48.
- (185) ebenda.
- (186) ebenda.
- (187) ebenda, S.89.

- (188) ebenda, S.90.
- (189) ebenda, S.48f.
- (190) ebenda, S.93.
- (191) ebenda, S.131.
- (192) ebenda, S.95.
- (193) ebenda, S.94.
- (194) ebenda, S.94f.
- (195) ebenda, S.131.
- (196) ebenda, S.95.
- (197) Resewitz, Friedrich Gabriel. Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit, S.3. des 2. Vorberichts.
- (198) Bildung, S.136.
- (199) ebenda, S.3.
- (200) ebenda, S.135.
- (201) ebenda.
- (202) vgl. ebenda.
- (203) Villaume, Peter. Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll, 1788, Bd.2, S.393.
- (204) ebenda.
- (205) ebenda, S.394.
- (206) Evers, Ernst August. Über die Schulbildung zur Bestialität.
- (207) Jachmann, Reinhold Bernhard. Die National-schule, S.69.
- (208) Jachmann, Reinhold Bernhard. Die Berücksichtigung der Individualität bei der Erziehung, nach dem Princip einer idealischen Erziehungslehre geprüft, S.205.

ZUM VERHÄLTNIS VON PÄDAGOGIK, ARBEIT UND POLITIK BEI
REINHOLD BERNHARD JACHMANN

- (1) Campe, Joachim Heinrich. Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, S.4.
- (2) Sextro, Heinrich Philipp. Über die Bildung der Jugend und Industrie, S.1
- (3) Jachmann, Reinhold Bernhard. Ideen zur Nationalbildungslehre, S.1. (Im Folgenden zitiert als: Ideen.)
- (4) Jachmann, Reinhold Bernhard. Die Berücksichtigung der Individualität bei der Erziehung, nach dem Princip einer idealischen Erziehungslehre geprüft, S.205. (Im Folgenden zitiert als: Berücksichtigung.)
- (5) ebenda, S.220.
- (6) Sextro, Heinrich Philipp. Über die Bildung der Jugend zur Industrie, S.48.
- (7) Jachmann, Reinhold Bernhard. Die Nationalschule, S.66. (Im Folgenden zitiert als: Nationalschule.)
- (8) ebenda.
- (9) Ideen, S.18.
- (10) Jachmann, Reinhold Bernhard. Über das Verhältnis der Schule zur Welt, S.92. (Im Folgenden zitiert als: Verhältnis.)
- (11) ebenda, S.92f.
- (12) Nationalschule, S.80.
- (13) ebenda, S.66.
- (14) ebenda, S.67.
- (15) ebenda.
- (16) ebenda.
- (17) ebenda, S.69.
- (18) ebenda, S.70.
- (19) Berücksichtigung, S.203f.
- (20) ebenda, S.206.
- (21) ebenda, S.205.
- (22) ebenda.
- (23) ebenda.
- (24) ebenda.

- (25) ebenda.
- (26) ebenda, S.206.
- (27) ebenda, S.210.
- (28) ebenda, S.207.
- (29) ebenda, S.206.
- (30) ebenda.
- (31) Heydorn, Heinz-Joachim. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, S.97.
- (32) Sextro, Heinrich Philipp. Über die Bildung der Jugend zur Industrie, S.3.
- (33) ebenda, S.24.
- (34) ebenda, S.3.
- (35) Berücksichtigung, S.207.
- (36) Sextro, Heinrich Philipp. Über die Bildung der Jugend zur Industrie, S.117.
- (37) Berücksichtigung, S.209f.
- (38) Ideen, S.3.
- (39) ebenda, S.5.
- (40) ebenda.
- (41) ebenda, S.4.
- (42) Marx, Karl. Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, S.25.
- (43) ebenda.
- (44) ebenda.
- (45) Negt, Oskar; Kluge, Alexander. Geschichte und Eigensinn, S.1240.
- (46) Marx, Karl. Das Kapital, Bd.1, S.62.
- (47) Negt, Oskar; Kluge, Alexander. Geschichte und Eigensinn, S.1240.
- (48) Marx, Karl. Das Kapital, Bd.1, S.58.
- (49) Negt, Oskar; Kluge, Alexander. Geschichte und Eigensinn, S.1240.
- (50) ebenda, S.1245.
- (51) Ideen, S.4.
- (52) ebenda, S.5.
- (53) Marx, Karl. Das Kapital, Bd.1, S.345.

- (54) Verhältnis, S.94.
- (55) Nationalschule, S.69.
- (56) ebenda, S.68.
- (56a) ebenda, S.71.
- (57) Berücksichtigung, S.230.
- (58) Verhältnis, S.104.
- (59) Ideen, S.5f.
- (60) Berücksichtigung, S.209..
- (61) ebenda, S.213.
- (62) Ideen, S.6.
- (63) ebenda, S.8f.
- (64) ebenda, S.9.
- (65) ebenda, S.7.
- (66) ebenda.
- (67) Nationalschule, S.61.
- (68) Berücksichtigung, S.240.
- (69) Verhältnis, S.104.
- (70) ebenda.
- (71) ebenda.
- (72) Ideen, S.2.
- (73) ebenda, S.19.
- (74) ebenda, S.20.
- (75) ebenda, S.18.
- (76) ebenda.
- (77) Nationalschule, S.78.
- (78) ebenda, S.79.
- (79) Ideen, S.19.
- (80) Nationalschule, S.76.
- (81) Negt, Oskar; Kluge, Alexander. Geschichte und Elgensinn, S.1231.
- (82) Nationalschule, S.76.
- (83) ebenda.
- (84) Ideen, S.20.
- (85) Jachmann, Reinhold Bernhard. Das Wesen der Nationalbildung, S.451. (Im Folgenden zitiert als: Wesen)

- (86) ebenda, S.450f.
- (87) ebenda, S.451.
- (88) ebenda.
- (89) Nationalschule, S.79.
- (90) ebenda, S.75.
- (91) Wesen, S.428.
- (92) Nationalschule, S.98.
- (93) ebenda.
- (94) ebenda.
- (95) Verhältnis, S.91f.
- (96) Nationalschule, S.84.
- (97) ebenda, S.82.
- (98) ebenda.
- (99) ebenda.
- (100) ebenda.
- (101) ebenda.
- (102) ebenda.
- (103) ebenda, S.81.
- (104) ebenda, S.82.
- (105) ebenda.
- (106) ebenda, S.80.
- (107) ebenda, S.81.
- (108) Berücksichtigung, S.241.
- (109) Nationalschule, S.82.
- (110) ebenda, S.79.
- (111) Verhältnis, S.94.
- (112) Wesen, S.447.
- (113) ebenda, S.446.
- (114) ebenda, S.447.
- (115) Heydorn, Heinz-Joachim. Über den Widerspruch
von Bildung und Herrschaft, S.93.
- (116) ebenda.
- (117) Wesen, S.428.
- (118) Ideen, S.8.
- (119) ebenda.

- (120) Berücksichtigung, S.225.
- (121) ebenda, S.224f.
- (122) Ideen, S.39f.
- (123) Berücksichtigung, S.225.
- (124) ebenda, S.241f.
- (125) Wesen, S.428.
- (126) Ideen, S.40.
- (127) ebenda, S.33.
- (128) ebenda.
- (129) ebenda, S.37.
- (130) ebenda.
- (131) ebenda, S.34.
- (132) ebenda.
- (133) ebenda, S.41.
- (134) Wesen, S.434.
- (135) ebenda.
- (136) ebenda.
- (137) vgl. ebenda.
- (138) Berücksichtigung, S.228.
- (139) ebenda, S.230.
- (140) ebenda, S.228.
- (141) ebenda, S.235.
- (142) ebenda, S.219.
- (143) ebenda.
- (144) ebenda, S.220.
- (145) ebenda, S.221.
- (146) ebenda.
- (147) ebenda, S.221f.
- (148) ebenda, S.222.
- (149) Schäfer, Erhard. Dialektik und Empirie, S.96.
- (150) Berücksichtigung, S.221.
- (151) Schäfer, Erhard. Dialektik und Empirie, S.41.
- (152) ebenda, S.25.
- (153) Berücksichtigung, S.232.

- (154) ebenda.
- (155) Schäfer, Erhard. Dialektik und Empirie, S.41.
- (156) Berücksichtigung, S.232f.
- (157) ebenda, S.246.
- (158) ebenda.
- (159) ebenda.
- (160) ebenda, S.245.
- (161) ebenda, S.243.
- (162) ebenda, S.244.
- (163) ebenda, S.246.
- (164) ebenda.
- (165) ebenda.
- (166) ebenda, S.246f.
- (167) vgl. Jachmann, Reinhold Bernhard. Beschreibung des Conradinums auf Jenkau bei Danzig, S.271-323.
- (168) Wesen, S.443.
- (169) ebenda.
- (170) ebenda.
- (171) ebenda.
- (172) ebenda, S.445.
- (173) ebenda, S.443.
- (174) Berücksichtigung, S.233.
- (175) vgl. Evers, Ernst August. Über die Schulbildung zur Bestialität, S.46-87.
- (176) Wesen, S.443.
- (177) ebenda.
- (178) ebenda, S.445f.
- (179) ebenda, S.447.
- (180) ebenda.
- (181) ebenda, S.449.
- (182) ebenda.
- (183) ebenda, S.439.
- (184) ebenda, S.438f.
- (185) Ideen, S.26.
- (186) ebenda, S.41f.

- (187) ebenda, S.42.
- (188) Wesen, S.435.
- (189) Ideen, S.29f.
- (189a) vgl. ebenda, S.27-30/S.42-45.
- (190) Wesen, S.438.
- (191) ebenda, S.439.
- (192) ebenda, S.439f.
- (193) ebenda, S.448.
- (194) ebenda.
- (195) ebenda.
- (196) ebenda, S.448f.
- (197) ebenda, S.449.
- (198) ebenda.
- (199) ebenda, S.461.
- (200) ebenda, S.449.
- (201) ebenda, S.450.
- (202) ebenda, S.430.
- (203) Ideen, S.45.
- (204) Nationalschule, S.95.
- (205) ebenda, S.89.
- (206) ebenda, S.88.
- (207) ebenda, S.86.
- (208) ebenda, S.88.
- (209) ebenda, S.95.
- (210) Wesen, S.441.
- (211) Nationalschule, S.94.
- (212) Humboldt, Wilhelm von. Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten, S.89.
- (213) Nationalschule, S.94.
- (214) vgl. Schmidt, Alfred. Emanzipatorische Sinnlichkeit.
- (215) Marx, Karl. Marx an Ruge. Köln, im Mai 1843, S.338f.
- (216) Passow, Franz. Die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung Deutscher Jugend, S.99. (Im Folgenden zitiert als: Griechische Sprache)

- (217) Jachmann, Reinhold Bernhard. Beschreibung des
Conradinum auf Jenkau bei Danzig, S.310.
- (218) ebenda.
- (219) Griechische Sprache, S.110.
- (220) Wesen, S.449.
- (221) Ideen, S.12.
- (222) Wesen, S.449.
- (223) ebenda.
- (224) Ideen, S.12.
- (225) ebenda.
- (226) ebenda, S.13.
- (227) ebenda, S.10.
- (228) Griechische Sprache, S.109f.
- (229) ebenda, S.111.
- (230) ebenda, S.135.
- (231) ebenda, S.110.
- (232) Ideen, S.17.
- (233) Griechische Sprache, S.112.
- (234) ebenda.
- (235) ebenda, S.114.
- (236) ebenda.
- (237) ebenda, S.113.
- (238) ebenda, S.115.
- (239) ebenda.
- (240) ebenda.
- (241) ebenda, S.116.
- (242) ebenda, S.118.
- (243) ebenda.
- (244) ebenda, S.119.
- (245) ebenda.
- (246) ebenda.
- (247) ebenda.
- (248) ebenda.
- (249) ebenda, S.121.
- (250) ebenda, S.122.

- (251) ebenda, S.123.
- (252) ebenda, S.124.
- (253) ebenda.
- (254) ebenda, S.124f.
- (255) ebenda, S.125f.
- (256) ebenda, S.126.
- (257) ebenda.
- (258) ebenda, S.258.
- (259) ebenda, S.126f.
- (260) ebenda, S.126.
- (261) ebenda, S.113f.
- (262) ebenda, S.129.
- (263) ebenda, S.131.
- (264) ebenda, S.129.
- (265) ebenda, S.131.
- (266) Nationalschule, S.95.
- (267) Passow, Franz. Der Griechischen Sprache pädagogischer Vorrang vor der Lateinischen, von der Schattenseite betrachtet, S.356.
- (268) Griechische Sprache, S.129.
- (269) ebenda, S.131.
- (270) ebenda, S.130f.
- (271) Nationalschule, S.95.
- (272) ebenda, S.94.
- (273) ebenda, S.95.
- (274) ebenda.
- (275) ebenda, S.95f.
- (276) ebenda, S.96.
- (277) ebenda.
- (278) Verhältnis, S.104f.
- (279) ebenda, S.105.
- (280) Campe, Joachim Heinrich. Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, S.4.
- (281) ebenda.

- (282) Evers, Ernst August. Über die Schulbildung zur Bestialität, S.63f.
- (283) Heydorn, Heinz-Joachim. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, S.120.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

- (1) Macpherson, C.B.. Die politische Theorie des Besitzindividualismus, S.11.
- (2) vgl. Heydorn, Hans-Joachim. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft.
- (3) Salzmann, Christian Gotthilf. Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, S.10.
- (4) Fischer-Appelt, Peter. Zur Eröffnung des Symposiums, S.9.
- (5) vgl. Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg; vgl. dazu auch: Benner, Dietrich u.a.. Entgegnungen zum Bonner Forum "Mut zur Erziehung".
- (6) vgl. besonders dazu: Benner, Dietrich. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft; Brüggemann, Friedhelm. Strukturen pädagogischer Handlungstheorie; Heydorn, Heinz-Joachim. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft; Kemper, Herwart. Schultheorie als Schul- und Reformkritik; Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich. Dialektische Pädagogik; Blankertz, Herwig. Die Geschichte der Pädagogik.

LITERATURVERZEICHNIS

- Alt, Robert: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschulen, 1949. In: Koneffke, Gernot (Hrsg.): Zur Erforschung der Industrieschule des 17. und 18. Jahrhunderts. Schriften von Hermann Brödel, Kurt Iven, August Gans und Robert Alt. Vaduz/Liechtenstein 1982. S.401-500.
- Benner, Dietrich: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Kasseler Philosophische Schriften, Bd. 3. Kassel 1982. S.3-22.
- Benner, Dietrich u.a.: Entgegnungen zum Bonner Forum "Mut zur Erziehung". München, Wien, Baltimore 1978.
- Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1978.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Blumenberg, Hans: Säkularisierung und Selbstbehauptung. Erweiterte und überarbeitete Neuausgabe von 'Die Legitimität der Neuzeit' erster und zweiter Teil. Frankfurt a.M.1974.
- Borkenau, Franz: Der Übergang vom feudalen zum bürgerlichen Weltbild. Paris 1934. (Reprint o.J.)
- Brückner, Peter: Psychologie und Geschichte. Berlin 1982.
- Brüggen, Friedhelm: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Dilthey, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Mead, Habermas, Erlanger Schule. Freiburg, München 1980.
- Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 1, Hamburg 1785. (Reprint, Vaduz/Liechtenstein 1979.)

Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 6, Wolfenbüttel 1787. (Reprint, Vaduz/Liechtenstein 1979.)

Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 7, Wolfenbüttel 1787. (Reprint, Vaduz/Liechtenstein.)

Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Teil 12, Wien und Braunschweig 1789. (Reprint, Vaduz/Liechtenstein 1979.)

Campe, Joachim Heinrich: Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. In zwei Fragmenten. Wolfenbüttel 1786. (Reprint, mit einer Einleitung von Gernot Koneffke. Frankfurt a.M. 1969.)

Dreßen, Wolfgang: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt a.M., Berlin, Wien 1982.

Euchner, Walter: Auctoritas non veritas facit legem? Zur Abgrenzung von Politik und Nicht-Politik bei Thomas Hobbes. In: Bermbach, Udo; Kodalle, Klaus-M. (Hrsg.): Furcht und Freiheit. Leviathan - Diskussion 300 Jahre nach Thomas Hobbes. Opladen 1982. S.176-193.

Evers, Ernst August: Über die Schulbildung zur Bestialität. Aarau 1807. In: Dokumente des Neuhumanismus I. Langensalza, Leipzig o.J.

Fischer-Appelt, Peter: Zur Eröffnung des Symposiums. In: Bermbach, Udo; Kodalle, Klaus-M. (Hrsg.): Furcht und Freiheit. Leviathan - Diskussion 300 Jahre nach Thomas Hobbes. Opladen 1982. S.9-11.

Gamm, Hans-Jochen: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1979.

Göstemeyer, Christa: Die Idee der "Mütterlichkeit" und die Entdeckung der Kindheit. Münster 1981. Examensarbeit.

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm: Glauben und Wissen oder die Reflexionsphilosophie der Subjektivität in der Vollständigkeit ihrer Formen als Kantische, Jacobische und Fichtische Philosophie. In: ders.: Werke in zwanzig Bänden, Bd.2. Frankfurt a.M. 1970. S.287-433.

Hobbes, Thomas: Behemoth oder das Lange Parlament. In: Lips, Julius: Die Stellung des Thomas Hobbes zu den politischen Parteien der grossen englischen Revolution. Mit einer Einführung von Ferdinand Tönnies. Darmstadt 1970. S.102-288.

Hobbes, Thomas: Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates. Fetscher, Iring (Hrsg.). Frankfurt a.M., Berlin, Wien 1978.

Hobbes Thomas: Vom Bürger. In: Gawlick, Günter (Hrsg.): Thomas Hobbes. Vom Menschen - Vom Bürger. Auf der Grundlage der Übersetzung von Max Frischeisen-Köhler. Hamburg 1959. S.59-327.

Hobbes, Thomas: Vom Körper. (Elemente der Philosophie I). Ausgewählt und übersetzt von Max Frischeisen-Köhler. Hamburg 1967.

Hobbes, Thomas: Vom Menschen. In: Gawlick, Günter (Hrsg.): Thomas Hobbes. Vom Menschen - Vom Bürger. Auf der Grundlage der Übersetzung von Max Frischeisen-Köhler, Hamburg 1959. S.3-56.

Hobbes, Thomas: Naturrecht und allgemeines Staatsrecht in den Anfangsgründen. Meinecke, Friedrich; Oncken, Hermann (Hrsg.). Mit einer Einführung von Ferdinand Tönnies. Berlin 1926.

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt a.M. 1979.

- Humboldt, Wilhelm von: Geschichte des Verfalls und Unterganges der griechischen Freistaaten, 1807. In: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Bd.II. Darmstadt 1979. S.73-124.
- Iven, Kurt: Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Eine Untersuchung über die Bedeutung des wirtschaftlichen Verhaltens für die Erziehung. Langensalza, Berlin, Leipzig 1929.
- Jachmann, Reinhold Bernhard: Die Berücksichtigung der Individualität bei der Erziehung, nach dem Princip einer idealischen Erziehungslehre geprüft. In: Jachmann, Reinhold; Passow, Franz (Hrsg.): Archiv Deutscher Nationalbildung. Berlin 1812. S.202-247. (Reprint, mit einer Einleitung von Heinz-Joachim Heydorn. Frankfurt a.M. 1969.)
- Jachmann, Reinhold Bernhard: Beschreibung des Conradinum auf Jenkau bei Danzig. In: Jachmann, Reinhold Bernhard; Passow, Franz (Hrsg.): Archiv Deutscher Nationalbildung. Berlin 1812. S.271-323. (Reprint, mit einer Einleitung von Heinz-Joachim Heydorn. Frankfurt a.M. 1969.)
- Jachmann, Reinhold Bernhard: Ideen zur National-Bildungslehre. In: Jachmann, Reinhold Bernhard; Passow, Franz (Hrsg.): Archiv Deutscher Nationalbildung. Berlin 1812. S.1-45. (Reprint, mit einer Einleitung von Heinz-Joachim Heydorn. Frankfurt a.M. 1969.)
- Jachmann, Reinhold Bernhard: Immanuel Kant geschildert in Briefen an einen Freund. In: Groß, Felix: Immanuel Kant. Sein Leben in Darstellungen von Zeitgenossen. Berlin 1912. S.117-212.
- Jachmann, Reinhold Bernhard: Die Nationalschule. In: Jachmann, Reinhold Bernhard; Passow, Franz (Hrsg.): Archiv Deutscher Nationalbildung. Berlin 1812. S.61-98. (Reprint, mit einer Einleitung von Heinz-Joachim Heydorn. Frankfurt a.M. 1969.)
- Jachmann, Reinhold Bernhard: Über das Verhältnis der Schule zur Welt. Berlin 1811. In: Dokumente des Neuhumanismus I. Langensalza, Leipzig o.J.

- Jachmann, Reinhold Bernhard: Das Wesen der Nationalbildung. In: Jachmann, Reinhold Bernhard; Passow, Franz (Hrsg.): Archiv Deutscher Nationalbildung. Berlin 1812. S.405-463. (Reprint, mit einer Einleitung von Heinz-Joachim Heydorn. Frankfurt a.M. 1969.)
- Kemper, Herwart: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. Frankfurt a.M. 1983.
- Krahl, Hans-Jürgen: Erfahrung des Bewußtseins. Kommentare zu Hegels Einleitung der Phänomenologie des Geistes und Exkurs zur materialistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt a.M. 1979.
- Krause Horst M.P.: Vorwort zu F.G. Resewitz. Die Erziehung des Bürgers. In: Resewitz, Friedrich Gabriel: Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Wien 1787. (Reprint, mit einer Einleitung von Horst M.P. Krause. Glashütten im Taunus 1975. S.1-83.)
- Macpherson, C.B.: Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Von Hobbes bis Locke. Frankfurt a.M. 1973.
- Marx, Karl: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857-1858. Berlin 1953.
- Marx, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Bd.1, 1867. In: Marx-Engels-Werke, Bd.23. Berlin 1971.
- Marx, Karl: Marx an Ruge. Köln, im Mai 1843, In: Marx-Engels-Werke, Bd.1. Berlin 1970. S.338-343.
- Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg 1978.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt a.M. 1981.
- Neuendorf, Hartmut: Der Begriff des Interesses. Eine Studie zu den Gesellschaftstheorien von Hobbes, Smith und Marx. Frankfurt a.M. 1973.

Passow, Franz: Die Griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung Deutscher Jugend. In: Jachmann, Reinhold Bernhard; Passow, Franz (Hrsg.): Archiv Deutscher Nationalbildung. Berlin 1812. S.99-140. (Reprint, mit einer Einleitung von Heinz-Joachim Heydorn. Frankfurt a.M. 1969.)

Passow, Franz? Der Griechischen Sprache pädagogischer Vorrang vor der Lateinischen, von der Schattenseite betrachtet. In: Jachmann, Reinhold Bernhard; Passow, Franz (Hrsg.): Archiv Deutscher Nationalbildung. Berlin 1812. S.324-362. (Reprint, mit einer Einleitung von Heinz-Joachim Heydorn. Frankfurt a.M. 1969.)

Resewitz, Friedrich Gabriel: Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Wien 1787. (Reprint, mit einer Einleitung von Horst M. P. Krause. Glashütten im Taunus 1975.)

Rupstein, Friedrich: Dr. Heinrich Philipp Sextro- Eine Gedächtnisschrift. Hannover 1839.

Salzmann, Christian Gotthilf: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, 1805. Röbbig, Ingeborg (Hrsg.). Stuttgart-Bad Cannstatt 1949.

Schäfer, Erhard: Dialektik und Empirie. Zum Begriff der Erfahrung bei Marx. Bonn 1976.

Schelsky, Helmut: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen. München 1977.

Schmidt, Alfred: Emanzipatorische Sinnlichkeit. Ludwig Feuerbachs anthropologischer Materialismus. München 1973.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.

Seel, Hans: Beiträge zur Geschichte des Begriffs einer deutschen Nationalerziehung am Ausgang des 18. Jahrhunderts. Münster 1926.

Sextro, Heinrich Philipp: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment. Göttingen 1785. (Reprint, mit einer Einleitung von Gernot Koneffke. Frankfurt a.M. 1968.)

Strauss, Leo: Naturrecht und Geschichte. Mit einem Vorwort von Gerhard Leibholz. Stuttgart 1956.

van den Oudenrijn, Frans: Massenarbeiterkampf und Sozialdemokratisierung der Wissenschaft. In: Mai-Gruppe/Theoriefraktion (Hrsg.): Wissenschaft Kaputt. Münster 1980. S.59-100.

van Nieuwstadt, Michel; van de Oever, Maarten: Das Gebiet Wissenschaft. Streifzüge im Grenzgebiet Wissenschaft und drumrum. In: Mai-Gruppe/Theoriefraktion (Hrsg.): Wissenschaft Kaputt. Münster 1980. S.21-58.

Villaume, Peter: Anmerkungen über die Frage: Ob der Staat sich in Erziehung mischen soll. In: Trapp, Ernst Christian; Stuve, Joachim Heinrich (Hrsg.): Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen inhalts. Braunschweig 1778, 2. Band. (Reprint, Nendeln/Liechtenstein 1972.)

Wagemann, Ludwig Gerhard (Hrsg.): Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege, Bd.2. Göttingen 1791. (Reprint, Vaduz/Liechtenstein 1982.)

Wagemann, Ludwig Gerhard (Hrsg.): Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege, Bd.3. Göttingen 1793. (Reprint, Vaduz/Liechtenstein 1982.)

Willms, Bernard: Die Antwort des Leviathan. Thomas Hobbes' politische Theorie. Neuwied, Berlin 1970.

Lebens- und Bildungsgang

Am 02.10.1948 wurde ich in Freckenhorst - dem heutigen Warendorf 2 - als zweites Kind der Eheleute Heinrich und Margarethe Göstemeyer geboren.

Von Ostern des Jahres 1955 an besuchte ich die Katholische Volksschule in Freckenhorst, bis ich zu Ostern des Jahres 1959 in das Staatliche Gymnasium Laurentianum zu Warendorf eingeschult wurde, an dem ich am 04. Juli 1967 die Reifeprüfung ablegte.

Nach Ableistung der Grundwehrdienste immatrikulierte ich mich zum Sommersemester 1969 an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und studierte die Fächer Geschichte, Erziehungswissenschaft, Soziologie und Philosophie. Am 19. Mai 1978 legte ich vor dem Wissenschaftlichen Prüfungsamt in den Fächern Pädagogik und Geschichte die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien ab. Seitdem bin ich als wissenschaftliche Hilfskraft bzw. seit dem Jahre 1982 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft tätig.

Prof. Dr. Benner hat diese Arbeit betreut. Für seinen freundschaftlichen - von Zeit und Ort unabhängigen - Rat möchte ich mich an dieser Stelle bedanken.

forst, K - 7

